

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
EESTI KEELE OSAKOND

Teele Liisi Szava-Kovats

**VAHETUSÕPILANE EESTI KEELE JA KIRJANDUSE TUNDIDES:
TARTUMAA ÕPETAJATE KOGEMUSE ANALÜÜS**

Bakalaureusetöö

Juhendaja professor Martin Ehala

TARTU 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teise keele omandamine	5
1.1. Krasheni hüpoteesid	5
1.2. Keelekeskkonna tähtsus teise keele omandamisel	8
1.3. Motivatsiooni tähtsus teise keele omandamisel ja õppimisel.....	10
1.4. Vahekeel ja selle kujunemine	10
2. Muukeelse õpilase õpetamine	12
2.1. Riskiperiood	12
2.2. Õpetaja keelelise eeskujuna.....	13
2.3. Muukeelse õpilase vigade parandamine	14
2.4. Lugemise tähtsus keele omandamisel	15
3. Vahetusõpilased Tartumaa koolide eesti keele ja kirjanduse tundides	16
3.1. Uurimismeetod	16
3.1.1. Kvalitatiivne uurimisviis.....	16
3.1.2. Intervjuu.....	16
3.2. Üldandmed	18
3.3. Vahetusõpilaste keeleoskus	18
3.4. Vahetusõpilaste õpetamine ja vahetusõpilase motivatsioon.....	22
3.5. Vahetusõpilaste hindamine.....	25
3.6. Eesti keel võõrkeelena koolitused ja õpetajate ettepanekud.....	27
3.7. Järeldused	29
Kokkuvõte	30
Kirjandus	32
The exchange student in Estonian language and literature classes: an analysis of the experiences of teachers in Tartu County	35

Lisad.....	36
Lisa 1. Küsitluskava	36
Lisa 2. Intervjuu nr 1	38
Lisa 3. Intervjuu nr 2	43
Lisa 4. Intervjuu nr 3	50
Lisa 5. Intervjuu nr 4	55

Sissejuhatus

Bakalaureusetööga soovitakse anda ülevaade, kuidas õpetajad saavad hakkama muukeelse õpilase õpetamisega eesti keele ja kirjanduse tundides. Soovitakse teada, kuidas õpetajad vahetusõpilast õpetavad ja hindavad ning mis on nende jaoks vahetusõpilaste õpetamisel kõige keerulisem. Bakalaureusetöö kuulub sotsiolingvistika valdkonda.

Eelnevalt on muukeelseid õpilasi ja nende õpetamist uuritud peamiselt Ida-Virumaa kontekstis ning on uuritud ka immigrantide lapsi (sh peamiselt venekeelt emakeelena rääkivaid) mujal Eestis. Eestis on immigratsiooni ja keelekeskkonna mõju keeleõppele põhjalikult uurinud Ülle Rannut (2001; 2005). Siinne bakalaureusetöö uurib muukeelsete õpilaste õpetamist olukorras, kus üks vahetusõpilane või kaks on eesti keelt emakeelena rääkivate inimestega samas klassis ühe õppeaasta. Varasemalt on vahetusõpilaste puhul uuritud vahetusõpilaste eesti keele käändesüsteemi omandamist (Reineberg 2013).

Bakalaureusetöös on küsitletud Tartumaa koolide eesti keele ja kirjanduse õpetajaid, kelle klassis on 2013/2014. õppeaastal õppimas üks või mitu vahetusprogrammiga YFU (Youth For Understanding) vahetusõpilast. YFU programmiga Eestisse saabunud gümnaasiumiastme õpilased õpivad Eestis ühe õppeaasta ja elavad õpingute ajal eesti peredes. Töös antakse esmalt ülevaade teise keele omandamisest, sh kirjeldatakse, milline on keelekeskkonna ja motivatsiooni mõju keele omandamisele. Uurimistöö teises peatükis kirjeldatakse seda, millele tuleks tähelepanu pöörata muukeelse õpilase õpetamisel ja hindamisel. Tuuakse välja tegurid, millega peaks arvestama õpilase riskiperioodil, ja kirjeldatakse, milline mõju on õpetajal kui keelelisel eeskujul. Lõpuks tuuakse välja lugemise tähtsus keele omandamisel põhjusega, et küsitletud õpetajad andsid vahetusõpilastele ka kirjandustunde. Empiirilises osas antakse ülevaade, kuidas intervjuusid läbi viidi ning teemaplokkide kaudu analüüsitakse küsitluse käigus saadud vastuseid.

1. Teise keele omandamine

Teise keele omandamist uuriva keeleteaduse haru eesmärk on välja selgitada, kuidas õpitakse ja omandatakse teisi keeli. Soovitakse teada saada, miks paljud inimesed ei ole suutelised teise keele õppimisel omama samasugust keeletaset nagu nende esimese keele puhul. Teise keele omandamist uuriv teadusharu ühendab endas palju erinevaid valdkondi, nt lingvistika, sotsioloogia, psühholingvistika, diskursusanalüüs, haridusteadus jne. (Gass, Selinker 2008: 1–2)

Teise keele uurimisel on tavaline, et termini all *teine keel* (L2) mõeldakse ükskõik millist pärast esimest keelt (L1) omandatavat keelt. Sealjuures pole oluline, kas tegu on teise, kolmanda või neljanda võõrkeelega. (Gass 2013: 4)

Oluline on eristada mõisteid *teine keel* ja *võõrkeel*. Teine keel on keel, millel on kohalikus ühiskonnas oluline roll. Pole oluline, et inimest peaksid ümbritsema üksnes selle keele kõnelejad, kuid teise keele õppimine on vajalik antud riigis või piirkonnas toimetulekuks. Seevastu võõrkeelel pole antud riigis elades määravat tähtsust, seda ei kasutata ümbritsevas keskkonnas kommunikatsioonivahendina ning võõrkeelt õpitakse üldjuhul keeletunnis. (Ellis 1999: 11–12)

1.1. Krasheni hüpoteesid

Stephen Krashen (1982) on oma teooriad sõnastanud viie hüpoteesina. Krashen teeb vahet keele omandamisel ja õppimisel. Omandamise ja õppimise eristamine on oluline vahetusõpilaste uurimise puhul, kuna vahetusõpilased ei tegele üldjuhul teadliku keeleõppega, vaid omandavad keelt keskkonnas elades. Krashen toob välja viis olulisemat hüpoteesi.

1. Õppimise-omandamise hüpotees (ingl *The Aquisition-Learning Hypothesis*). Selle hüpoteesiga väidab Krashen, et täiskasvanutel on kaks eri viisi, kuidas arendada keelelist pädevust. Esimene neist on teise keele *omandamine*, mis on sarnane lapse

esimese keele arenguga. See on alateadlik protsess, mis toimub keelekeskkonnas. Sel juhul pole täiskasvanu tavaliselt teadlik omandatud keele reeglitest, selle asemel tekib tal sisemine tunnetus, millised laused on grammatiliselt õiged ning millised valed. (Krashen 1982: 13–14)

Keele *õppimine* toimub seevastu teadlikult. Sel juhul õpitakse reegleid formaalsetes situatsioonides, teadvustatakse õpitud reegleid ja osatakse nendest rääkida. Keele õppimine toimub võõrkeeletunnis, kus õpitakse keele grammatikat, sõnavara ja muid keelevaldkondi. Keele õppimise käigus tekib teadmine keele kohta. (Krashen 1982: 14)

Krashen tõmbab õppimise-omandamise hüpoteesis tugeva piiri õppimise ja omandamise vahele, mis on toonud kaasa palju kriitikat. Krashen on öelnud, et õpitud keeleteave ei saa olla omandatud keelesüsteemi osa (Krashen ja Terrell 1988: 26–27, viidatud Zafar 2009: 140 kaudu). Hiljem on pandud kahtluse alla, kas õppijatel on siiski kaks eraldi seisvat süsteemi. Kolm vaastuväidet õppimise-omandamise hüpoteesile on toonud välja Gass ja Selinker (2008: 246). Esiteks, pole võimalik vahet teha omandatud ja õpitud keele süsteemil, sest on ebaloomulik, et sama info sihtkeele kohta võib olla mõlemas süsteemis korraga. Teiseks tekib probleem, kui rääkida üksnes neist, kes õpivad keelt. Krasheni hüpoteesi järgi oleks neil üksnes õpitud keele süsteem, sest neil pole võimalust keelt alateadlikult omandada. Kõnelemise saab algtada üksnes omandatud keele süsteem, seega ei saaks keeleõppijad üldse lausungeid moodustada. Teises keeles enese väljendamiseks on inimesel vaja omandatud keele süsteemi. Kolmanda puudusena on Gass ja Selinker välja toonud, et Krashen pole õppimise-omandamise hüpoteesi puhul andnud kindlat tõestust, et õppimine ja omandamine on kaks erinevat süsteemi.

2. Loomuliku järgnevuse hüpotees (*The Natural Order Hypothesis*). Keelereegleid omandatakse kindlas järjekorras ja see ei sõltu sellest, kas omandamine toimub juhendades või mitte. Ükskõik mis keele puhul omandab inimene teatud grammatilisi reegleid varem ja teisi hiljem. (Krashen 1982: 15–16)

Krasheni loomuliku järgnevuse hüpoteesi on kritiseeritud, kuna see jätab vähe ruumi individuaalsetele eripäradele. Olenevalt keeleõppija esimesest keelest võib teise keele õppimine olla teatud õppijatele lihtsam, teistele raskem. (Zafar 2009: 142)

3. Järelevalvehüpotees (*The Monitor Hypothesis*). Krasheni järelevalvehüpotees näitab, kuidas omandatud keelt ja õpitud keelt lausungite loomisel koos kasutatakse. Õppimise ülesandeks on järelvalve (*Monitor*) ja see viib sisse parandusi lausungites, mida luuakse omandatud keele süsteemis. See võib juhtuda enne kirjutatud või öeldud lausungit või pärast (eneseparandus). (Krashen 1982: 18–19)

Järelevalvehüpoteesi toimumiseks on vajalikud mitmed tingimused. Esiteks on vaja aega, et väljundkeelt kontrollida ja teha eneseparandusi. Tavalises suhtluses, nii rääkimisel kui kuulamisel, selleks aega pole. Teiseks peab õppija olema orienteeritud väljundkeele korrektsusele, vastasel juhul võib keeleõppijal olla piisavalt palju aega, kuid õpitud keele järelevalvet ei toimu, kuna õppija on liigselt keskendunud öeldavale. Kolmandaks peab keeleõppija teadma keelereegleid ja neid õigesti kasutama. Olukord, kus kõik need kolm kriteeriumi on täidetud, tekib harva – kõige enam ehk keeletunnis grammatikatestina. (Krashen 1982: 19)

Järelevalve kasutamise järgi saab täiskasvanud teise keele omandajaid jagada kolme rühma:

- 1) alakasutajad – teevad eneseparandusi üldjuhul alateadlikult omandatud keelereeglitele toetudes;
- 2) ülekasutajad – ebakorrektne lausung on nende jaoks mõtlematu ja toimub pidev eneseparandus ka lausungite keskel. Selline ülekorrigeerimine takistab soravalt rääkimist;
- 3) optimaalsed kasutajad – kasutavad nii omandatud kui ka õpitud teadmisi ja asendavad omandatud keele puudujäägid õpitud grammatikareeglitega. (Kashen 1981: 12–18; Krashen 1982: 20–21)

4. Sisendihüpotees (*The Input Hypothesis*). Keele omandamisel on vajalik piisavalt palju õigel tasemel sihtkeelega kokku puutuda. Kui keeleomandaja oskused on tasemel i , siis sisendkeel peaks sisaldama teavet $i+1$ ehk olema natuke kõrgemal tasemel sellest, mis on inimese hetkeline tase. Krashen väidab, et konteksti kaudu on võimalik keelest aru saada ka siis, kui see sisaldab meile grammatiliselt tundmatut informatsiooni. Sisendi hüpotees väidab, et esmalt tuleb omandada tähendus ning alles pärast seda omandatakse keele struktuur. (Krashen 1982: 21–24)

Krasheni sisendihüpoteesile on ette heidetud selle terminite ähmasust. Otseselt pole öeldud, kuidas mõõta keeleomandaja oskusi või kui palju peaks sisendkeel sisaldama uut teavet. (Gass, Selinker 2008: 309–310; Zafar 2009: 143–144)

5. Afektiivse filtri hüpotees (*The Affective Filter Hypothesis*). Keele omandamisel on olulised õppija hoiakud sihtkeelde. Afektiivne filter mõjutab keeleõppetulemusi. Oluline on, milline on õppija keeleõppemotivatsioon, kui suur on tema enesekindlus ning mis on tema hirmud ja kartused. Need, kes on õppimisel enesekindlad ja suurema motivatsiooniga, omandavad keelt paremini. Mida rohkem on õppijal hirme, seda rohkem on takistusi sihtkeele õppimisel. Kui õppijal on positiivsed hoiakud sihtkeele suhtes, siis on afektiivne filter õhem ja teist keelt omandatakse lihtsamalt. (Krashen 1982: 29–31)

1.2. Keelekeskkonna tähtsus teise keele omandamisel

Keelekeskkonna all mõeldakse sotsiolingvistilist keskkonda, kus toimub sihtkeele omandamine. Keelekeskkonna moodustab ühest küljest reaalne keskkond, teisest küljest inimesed, kellega kokku puututakse. Keelekeskkonna võib jagada mikro- ja makrotasandiks. Mikrotasand on kitsam suhtlusvõrgustik, kus keskkonnaks on inimese lähim ümbrus. Makrotasandil on tegemist laiema suhtlusvõrgustikuga, mis hõlmab massikommunikatsiooni. Mõlemal tasandil saab muukeelne õpilane teadmisi sihtkultuurist ja -keelest, mis on aluseks keskkonnas kohanemisel. (Rannut 2005: 20)

Keelekeskkonnaga pideval kokkupuutumisel on palju eeliseid. Keele arendamise seisukohalt võimaldab pidev sihtkeelega kokkupuutumine õppijale näha ja kuulda mitmekesist sõnavara ning grammatikat, õppija saab õppida igal pool ja igal ajal, kasutada omandatud struktuure koheselt loomulikes olukordades ning arendada kõiki osaoskusi (kuulamine, lugemine, kirjutamine ja kõnelemine). Sotsiaalsest aspektist vaadatuna annab keelekeskkonnas viibimine õpilasele võimaluse luua ettekujutuse sihtkeelt kõnelevatest inimestest ja kultuurist ning mitmete kogemuste ja inimestega suhtlemise kaudu avardada oma silmaringi. Psühholoogilisest küljest suureneb positiivsete kogemuste korral õppija eneseusaldus ja motivatsioon, tekib kindlustunne sihtriigis hakkamasaamisel, väheneb hirm ja õppija saab paremini oma keeleõppe eesmäärke teadvustada. (Kikerpill, Kingisepp 2000: 8–9)

Muukeelse õpilase integreerumiseks ja teise keele omandamiseks on vajalik, et tema keelekeskkonnas oleks seda keelt emakeelena kõnelevaid inimesi. Muukeelse õpilase sihtkeele arenguks on vajalik kuulda ja kasutada seda võimalikult erinevates situatsioonides. (Rannut 2003: 31) Mida rohkem on tema keelekeskkonnas sihtkeelt kõnelevaid inimesi, seda suurem on motivatsioon sihtkeele omandamiseks. Lisaks mõjutab keelekeskkonda kooli suhtluskeel ja sihtkeelsete asutuste rohkus või vähesus. Mida rohkem on muukeelne inimene sunnitud rääkima sihtkeeles, seda paremad võimalused on tal sihtkeelt omandada ja seda suurem on tema motivatsioon sihtkeelt kõnelevate inimestega suhelda. (Rannut 2005: 21–23)

1.3. Motivatsiooni tähtsus teise keele omandamisel ja õppimisel

Motivatsiooni mõju keele arengule on kirjeldanud Krashen (1981) oma afektiivse filtri hüpoteesis, mille kohaselt teise keele omandamisel on väga oluline suhtumine sihtkeelde ja selle kõnelejatesse ning motivatsioon nende hulka integreeruda.

Motivatsiooni, mis annab tõuke teise keele õppimiseks, võib jagada kaheks: instrumentaalseks ja integratiivseks. Instrumentaalne motivatsioon on tavaliselt täiskasvanutel, kellele teise keele õppimine on oluline oma sotsiaalse või majandusliku positsiooni parandamiseks. Keelt õpitakse näiteks töö saamise või karjääri tegemise eesmärgil. Instrumentaalne motivatsioon võib olla ka õpilastel, kui õpitakse hinnete pärast, mitte soovist sihtkeelsete inimestega suhelda. Krashen leiab, et instrumentaalne motiveeritus võib keeleõppes kasulik olla üksnes siis, kui suhtlus sihtkeelt emakeelena kõnelejatega on möödapääsmatu. Vastasel juhul annab keeleõpe vähe tulemust. Integratiivne motivatsioon on nendel, kes soovivad kuuluda teise keelelisse või kultuurilisse rühma ning sellega samastuda. (Krashen 1982: 22–23) Arvatavasti on integratiivne motivatsioon ka vahetusõpilastel eestikeelses klassis õppides, sest nad suhtlevad oma klassikaaslastega.

Dörnyei (1998, viidatud Schumann 2004: 265 kaudu) on välja toonud kolm olulist tegurit, mis võõrkeeletunnis motivatsiooni mõjutavad. Esiteks tunnispetsiifilised, näiteks õppemeetodid või õppematerjalid. Teiseks õpetajaspetsiifilised tegurid, näiteks õpetaja suhtumine õpilastesse, tema õpetamisstiil ja aine õpetamise pädevus. Kolmandaks klassispetsiifilised tegurid – hea õpekliima ja kaasõpilaste positiivne suhtumine tõstavad oluliselt õpilase motivatsiooni.

1.4. Vahekeel ja selle kujunemine

Üldise kognitiivse arengu käigus kujunevad inimese emakeeles välja keeleüksused, mis avalduvad spetsiifiliste väljenditena, millele vastavad kategoriseerimissuhted ja skeemid. Grammatikas kujunenud vastavaid skeeme kujundab ja kogub inimene oma

uute ja vanade kogemuste põhjal, mis põhjustab keeles interferentsi- ja transformatsiooninähtusi. Transformatsioon on nähtus, kus õpilane kannab ühe omandatud skeemi samas keeles üle teistele analoogsetele juhtumitele keeleteadmiste vähesuse tõttu. (Rannut 2001: 20–21) Interferentsi puhul kannab õpilane ühes keeles omandatud grammatilised, foneetilised ja leksikaalsed teadmised üle teise keelde (Dittmar 1973: 212–213).

Ameerika lingvist Larry Selinker võttis kasutusele vahekeele (ingl *interlanguage*) mõiste, mis on keeleõppija versioon sihtkeelest ning millel on omad sisemised reeglid ja süsteem. Vahekeel on vähemalt mingil määral erinev nii keeleõppija emakeelest kui õpitavast sihtkeelest. (Pool 2007: 13) Vahekeele kujunemine on loomulik nähtus, muutudes probleemiks alles siis, kui vahekeel hakkab kivistuma. Seda võib põhjustada emakeelsete kõnelejatega vähene kokkupuutumine või madal motivatsioon. (Rannut 2003: 26) Seega on vahekeele kivistumise vältimiseks õpilaste puhul vajalik tugeva sihtkeelse keskkonna toetus nii koolis kui väljaspool kooli. Õpilased, kes on igapäevaselt sihtkeelses keskkonnas ja on harjunud seda kasutama, samastavad end lihtsamini sihtkeelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega ja võimalus vahekeele kivistumiseks väheneb. (Rannut 2003: 29) Võib järeldada, et Tartumaal elavatel vahetusõpilastel pole võimalust vahekeele kivistumiseks, kuna kokkupuude eesti keelt teise keelena kõnelevate inimestega on väike.

2. Muukeelse õpilase õpetamine

Kooli kui institutsiooni keskne subjekt on õpetaja, kelle tegevusest oleneb hariduslike funktsioonide täitmine. Koostöö õpetajate ja õpilaste vahel loob õpikeskkonna, kujundab ja arendab õpilaste käitumist ja õpimotivatsiooni, soodustab õpilaste arengut ja saavutusi. (Pavelson, Jedomskihh 1998: 427–429)

Klassis, kus õpib erineva kultuuritausta ja emakeelega õpilasi, on vaja luua õpikeskkond, kus on tagatud kõikide õpilaste võrdne osalemine õppetöös. Keelekeskkond peab olema motiveeriv ja turvaline, arvestama peab kõikide õpilaste vajadustega. Õpetaja kui klassi juhtiv inimene peab olema teadlik kultuurierinevustest ja olema valmis nendest tulenevate konfliktide lahendamiseks. (Rannut 2003: 91)

2.1. Riskiperiood

Inimese mõtlemiskeel ehk kognitiivne keelevõime areneb aeglasemalt kui kõnekeel ning seetõttu võib muukeelse õpilase õppeperioodil tekkida situatsioon, kus ekslikult arvatakse, et lapse keel on samal tasemel kui tema kõnekeele tase. Keeledrilli abil saadud tulemused võivad olla petlikud ja tavaelu situatsioonides ei saada enam hakkama. (Rannut 2003: 73–74)

Rannut (2001; 2003) on toonud välja peamised tegurid, mis mõjutavad muukeelse õpilase õppimist teises keeles ning millega tuleks riskiperioodil tema õpetamisel arvestada:

- 1) teises keeles õppiv õpilane väsib kiiremini kui emakeeles õppiv õpilane. Ta lülitab end väsimuse korral sagedamini välja. Õpetaja peab sellega arvestama ja tegema rääkimisel pikemaid ja sagedamaid pause, ümberlülitumisi ja tegevuse vahetamist;
- 2) keelekümbklusklassis õppiv muukeelne õpilane ei saa alati tunnis kõigest aru ja probleem tekib siis, kui ta kaotab sellepärast oma teadmisi. Tõlkimine ei ole

lahendus, vaid pigem vähendab õpilase motivatsiooni aimamis- ja arusaamisoskuste väljaarendamisel. Õpetaja peaks laskma õpilasel end esialgu oma emakeeles väljendada, mis võimaldab kontrollida, kas õpilane on õpitu sisust aru saanud;

- 3) kui muukeelne õpilane õpib klassis, kus tunneb end ebavõrdses positsioonis kaasõpilastega, siis võib ta kaotada julguse ennast väljendada ning hakkab tähelepanu pöörama korrektsele vormile (nt õpib teksti sõna-sõnalt pähe), mille kõrval sisuline külg võib jääda tema poolt tähelepanuta. Selle vältimiseks võiks õpetaja võtta kasutusele konverentsimeetodi, mis julgustab õpilast end väljendama (vajadusel emakeeles) ja annab neile võrdse võimaluse teistega klassitöös osalemisel;
- 4) õpilasel kujuneb madal enesehinnang, kuna ta ei saa kõigest aru ja seega tema õppeedukus langeb. Õpetaja ei tohiks muukeelset õpilast kohelda kui õpiraskustega õppijat, vaid integreerima tema vajadusi tunnis. Mitmesugused koostöövormid õpilase ja õpetaja vahel, kaasõpilaste abivalmidus ja muukeelse õpilase aitamine, tavatoimingud jms aitavad kaasa muukeelse õpilase toimetuleku suurendamisele ja turvalise õppekeskkonna loomisele.

2.2. Õpetaja keelelise eeskujuna

Lisaks kaasõpilastele on koolis väga oluline õpetaja keelekasutus. Õpilane omandab selle kaudu sihtkeele sõnavara, hääldust ja grammatikat. Kui õpilane oskab eesti keelt minimaalselt ja tuleb esimest korda eestikeelsesse keskkonda, siis on õpetajal vaja enda arusaadavaks tegemiseks appi võtta žestid – see aitab õpilasel öeldut mõista ka siis, kui ta ühegi sõna tähendust eraldi ei mõista. (Rannut 2003: 93)

Õpetaja peab oma keelekasutust vastavalt vajadusele kohandama, näiteks kasutama teadlikult õpilasele tuttavamat sõnavara ja grammatiliselt lihtsustatud keelt. Lisaks ei tohi õpetaja unustada ekstralingvistiliste märkide kasutamise tähtsust. Sõnade tähendus on muukeelsele õpilasele paremini arusaadav, kui kasutada eesmärgipäraselt hääle tugevust, intonatsiooni, miimikat ja žeste. (Rannut 2003: 93)

Coreen Sears (1998: 74) on välja toonud õpetaja efektiivsed suhtlusstrateegiad muukeelse õpilasega suhtlemisel:

- „räägi selgelt ja aeglaselt /---/;
 - ära räägi valjemini kui tavaliselt;
 - kasuta lühikesi ja lihtsaid lauseid;
 - korda oma lauset, kui tundub, et õpilane seda esimesel korral ei mõistnud;
 - rõhuta substantiive ja verbe, sest need kannavad endas põhilist sisu;
 - korda tihti kasulikke fraase /---/;
 - kasuta žeste, et öeldut paremini edasi anda;
 - leia aega, et suhelda õpilasega tunnis individuaalselt;
 - anna õpilasele aega, et küsimuse üle mõelda ja moodustada vastus;
 - kasuta sarnast fraseoloogiat ja sõnavara esimestel nädalatel;
 - kasuta joonistusi, pilte ja muid illustratiivseid materjale tähenduse paremaks edasiandmiseks;
- /---/.

2.3. Muukeelse õpilase vigade parandamine

Muukeelse õpilase vigade parandamisel tuleks olla ettevaatlik. Üleliigne parandamine võib mõjuda keeleõppele pärssivalt ja langetada õppemotivatsiooni. Lisaks võib liiga tihe parandamine tuua kaasa kaasõpilaste negatiivse hoiaku ning muukeelse õpilase madala enesehinnangu. Vigade parandamise puhul aitab, kui õpetaja parafraseerib vajaduse korral vigase lause, kuid sellega ei tohiks liialdada. Liiga tihti ebaõnnestumiste kogemine võib õpilast mõjutada niivõrd, et õpilasel kaob huvi end sihtkeeles väljendada. (Rannut 2003: 98)

Õpetaja peab õpilast parandades hindama vea raskusastet, kasutades kriteeriumidena emakeelsele kõneleajale vastuvõetamatust, arusaadavuse ja suhtluse takistatust ning vea esinemissagedust konkreetse õpilase puhul. Lisaks peab määratlema, kes vea parandab

(kas õpetaja, õpilane ise või kaasõpilane), kas viga parandatakse tegevuse ajal või pärast seda ja kuidas seda parandatakse (kas katkestades õpilase kõne ja parandades viga ilma kommentaarideta või selgitades viga grammatikareeglina). (Rannut 2001: 145)

S. Pit Corder rõhutab, et keeleõppijate vigade käsitlemisel tuleb eristada vigu (ingl *errors*) ja eksimusi (ingl *mistakes*). Viga on juhtum, kus õpilane ei oska ise parandust teha ning ei tea, et kasutatud vorm polnud sobiv. Seevastu eksimuse puhul on tegemist olukorraga, kus õppija ei kavatsenud väär vormi kasutada ning eksimus oli juhuslik. Sel juhul suudab õpilane tehtud viga ise parandada. (Corder 1981: 10–11)

2.4. Lugemise tähtsus keele omandamisel

Stephen Krashen väidab, et sihtkeeles lugemine on keele omandamiseks väga oluline. Mida rohkem inimene sihtkeeles loeb, seda suurem on tema sõnavara ja teadmised sihtkeelest. Keeleõppijale on sõnavara omandamine võimalikult suures mahus oluline, seetõttu peavad teise keele omandajad tähtsaks kanda kaasas sõnaraamatut. Siiski pole sõnavara omandamisel kõige olulisem sõnade tõlkimine ühest keelest teise ja sõnavaraülesanded. Krashen toob välja, et sõnavara omandatakse tunduvalt paremini lugemise kaudu, kui sõnade tähendust on võimalik konteksti kaudu oletada. Sellisel juhul võib inimene omandada uusi sõnu alateadlikult, mis on seotud Krasheni sisendihüpooteesiga. Selle järgi peaks sisendkeel olema tasemel *i+1* ehk kõrgemal inimese hetkelisest keeletasemest. (Krashen 1989: 440–464) Siinkohal on oluline, et tekstide lugemisel ei piisa muukeelse õpilase puhul sõnasõnalisest tõlkimisest, vaid pigem tuleb õpilasel sõna tähendus tuletada konteksti kaudu (Rannut 2003: 104).

Sears (1998: 166–167) on toonud välja, et õpilaste huvi lugemise vastu mõjutab positiivselt võõrkeelse kirjanduse lugemist. Muukeelsel õpilasel, kes on varasemalt lugenud palju emakeelset kirjandust, on lihtsam teha oletusi võõrkeelsete sõnade tähenduste kohta ning ennustada jutustuse kulgu ehk mõista lihtsamini teose sisu.

3. Vahetusõpilased Tartumaa koolide eesti keele ja kirjanduse tundides

3.1. Uurimismeetod

3.1.1. Kvalitatiivne uurimisviis

Kui kvantitatiivne uurimismeetod on meetod, mille põhisisuks on arvud või kinnised küsimused, siis kvalitatiivses uurimuses on olulised avatud küsimused, vaatlused ja sõnaline suhtlus (Creswell 2009: 3–4). Kvalitatiivse uurimisviisi kasutamisel on eesmärgiks saada empiirilist andmestikku, mis sisaldaks sealhulgas iseloomustavaid seiku ja kvalitatiivseid detaile. Sellele vastanduvalt on kvantitatiivse meetodi puhul eesmärgiks saada uuritavate kohta võimalikult objektiivseid ja empiirilisi andmeid. (Laherand 2010: 21)

Kvalitatiivses uuringus kasutatakse andmete kogumiseks meetodeid nagu intervjuu, dokumentide analüüs või vaatlus. Andmeid kogutakse loomulikus keskkonnas, oluline on kokkupuude intervjuueeritavate ja intervjuueerija vahel. Uuriija peab olema valmis olukorraks, et uurimisprotsess võib uurigu käigus muutuda, nt küsimused võivad varieeruda vastavalt olukorrale. (Cresswell 2009: 175–176)

3.1.2. Intervjuu

Käesoleva bakalaureusetöö empiirilise osa jaoks on küsitletud Tartumaa eesti keele ja kirjanduse õpetajaid, kelle õpetada on vähemalt üks YFU programmi vahetusõpilane. Informantide leidmisel toetuti YFU Eesti MTÜlt saadud informatsioonile Tartumaal õppivate vahetusõpilaste arvu kohta. Selgus, et Tartumaal õpib kuus vahetusõpilast, neist neli Tartus. Tartumaal õppivaid vahetusõpilasi õpetab kokku viis õpetajat, kellest üks polnud nõus intervjuud andma. Uurimistööks tehti neli intervjuud 2014. aasta märtsis ja aprillis.

Intervjuuks koostati küsitluskava (vt lisa 1), mis koosnes viiest osast. Esmalt küsiti õpetajate käest vahetusõpilaste kohta üldist informatsiooni, et teada saada, kust õpilane/õpilased pärit on ja kui kaua ta/nad on selles koolis õppinud. Seejärel küsiti vahetusõpilaste keeleoskuse kohta. Uuriti, milline on õpilase praegune eesti keele tase ja kuidas ta õpetajaga suhtleb, sest sellest sõltub, kuidas õpetaja õpilasega räägib. Õpetajatelt küsiti, kas lisaks eesti keelele kasutatakse ka vahetusõpilase õppetöö lihtsustamiseks muid keeli, et teada saada, kas õpetajad lasevad end vahetevahel ka oma emakeeles või inglise keeles väljendada, mida on välja toonud Rannut muukeelse õpilase õpetamisel olulise tegurina, sest õpilane peab julgema end väljendada (vt ptk 2.1). Lisaks uuriti, millisel moel muudab õpetaja enda keelt vahetusõpilasegaga suheldes, kas õpetaja teadvustab end kui keelelist eeskujut. Õpetajate käest küsiti tõlkimise kohta, et teada saada, kas õpetajad pigem pooldavad tõlkimist või hoiduvad sellest, mille on Rannut välja toonud tegurina, millega peaks arvestama muukeelse õpilase õpetamisel. Selle kohaselt tuleks tõlkimist vältida, kuna see pärsib õpilase aimamis- ja arusaamisoskuste väljaarendamist (vt ptk 2.1). Järgnevalt keskendusid küsimused vahetusõpilase õpetamisele, küsides õpetajate käest nende varasemase kogemuse ja tekkinud raskuste kohta vahetusõpilaste puhul. Lisaks uuriti, kuidas õpetajad hindavad vahetusõpilase motivatsiooni, mille mõju keeleõppele on Krashen kirjeldanud afektiivse filtri hüpoteesis (vt ptk 1.3). Neljandas teemaplokis küsiti õpetajate käest, millisel viisil nad muukeelset õpilast hindavad, et teada saada, kas õpetajad tajuvad motivatsiooni ja hindamise omavahelist mõju, sest liigne parandamine võib muukeelset õpilase huvi sihtkeele vastu vähendada (vt ptk 2.3). Viimasena uuriti, kui palju on õpetajad teadlikud koolitustest eesti keele võõrkeelena õpetamise kohta.

Kvalitatiivse uuringu eetikas silmas pidades peeti andmeid analüüsides oluliseks kaitsta uuritavate anonüümsust. Intervjuude transkribeerimisel (vt lisa 2) esitati tulemused viisil, et kool ja inividid poleks äratuntavad. Õpetajaid nimetati vastavalt intervjuu järekorrale tähtedega A, B, C ja D. Bakalaureusetöö empiirilises osas on nende vastustele viidatud lisa numbriga ning küsimuse järjekorranumbriga.

Enne intervjuude tegemist vesteldi muudel teemadel (nt koolist ja vahetusõpilase taustast), et luua usaldusväärset õhkkonda intervjuu järeija ja intervjuu järeitava vahel. Lisaks

informeeriti õpetajaid, et nende kõne salvestatakse ja transkribeeritakse. Eelnevalt seletati uurimistöö eesmärgi ning anti põgus ülevaade teemadest, mida intervjuu käigus käsitletakse.

3.2. Üldandmed

Uurimistöös osalenud õpetajaid oli kokku neli, kellest ühel (õpetaja B) oli samas klassis kaks vahetusõpilast. Sama õpetaja oli ka ühe oma vahetusõpilase vahetusema, see tähendab õpilane elas õpetaja perekonnas. (Vt lisa 3/10) Viiest vahetusõpilasest olid neli pärit Saksamaalt ja üks Belgiast. Kõik õpilased alustasid oma õpinguid Eestis septembris.

Varasem kogemus vahetusõpilaste õpetamisega oli neljast õpetajast kahel. Õpetajal A oli varasemalt olnud üks vahetusõpilane (vt lisa 2/14), õpetajal B viis vahetusõpilast (vt lisa 3/10). Ülejäänud õpetajad puutusid vahetusõpilase õpetamisega kokku esimest korda. Nendest üks (õpetaja D) töötas koolis eesti keele ja kirjanduse õpetajana esimest aastat (vt lisa 4/14).

3.3. Vahetusõpilaste keeleoskus

Varasem eesti keele oskus enne Eestisse tulekut vahetusõpilastel õpetajate sõnul puudus, v.a ühel õpilasel, kelle eesti keele oskus oli nõrk. Vahetusõpilased polnud õpetajate sõnul eelnevalt eesti keele lisatunde võtnud ning õpingute alguses kasutati inglise keelt. Intervjuude tegemise ajal ehk vahetusõpilaste õppeaasta teises pooles võtsid viiest vahetusõpilasest kolm lisaks tavapärasele tundidele eesti keele lisatunde. Kaks vahetusõpilast (õpetajad B ja C) olid kooli poolt suunatud 4. klassi eesti keele tundi. Nendest üks oli intervjuu tegemise ajaks seal käimise lõpetanud, teine mitte. Õpetaja C tõi välja, et õpilane pandi tema mäletamist mööda direktori otsusel 4. klassi eesti keele tundi, sest seal on lihtsamad harjutused ja tekstid. Õpetaja lisas, et ta ei tea, kui palju sellest kasu oli, sest kui õpilane keelt ei oska, siis pole õpetaja sõnul vahet, kas

keel, mida räägitakse, on kerge või raske. Sama õpetaja õpilane võtab praegu kaks korda nädalas individuaaltunde oma eesti keele ja kirjanduse õpetaja juures. Samamoodi võtab lisaks tavatundidele kaks korda lisatunde veel üks vahetusõpilane, seega õpetaja juures eraldi käivaid õpilasi oli kokku kaks. Ülejäänud, st kaks õpilast õpivad eesti keelt rohkem iseseisvalt. Õpilaste erinevaid õppimise võimalusi kirjeldavad järgmised näited:

- ❖ *Sellepärast see on kooli poolt leitud võimalus, et ma teen nädalas mõned individuaaltunnid ka ja kool tasustab, ma ei tee seda päris omast ajast ja oma ütleme oma närvide kulul, vaid kool toetab ja kool toetab igati. (Õpetaja A. Vt lisa 2/4)*
- ❖ *Õpilane Belgiast ei võta. Ta õpib tundides oma materjali järgi, mis neile YFU sügisel andis – üks töövihikute mingi komplekt. Õpilane Saksamaalt käib 4. klassi eesti keele tunnis üks kord nädalas praegu. (Õpetaja B. Vt lisa 3/6)*

Õpetajad hindasid üldjuhul õpilaste hetkelist eesti keele oskust tasemel A2–B1. Õpetaja D nimetas oma vahetusõpilase keeleoskust C1 taseme vääriliseks. Õpetaja B, kellel on olnud küsitletud õpetajatest kõige rohkem varasemaid kogemusi vahetusõpilastega, tõi välja, et temalgi on olnud vahetusõpilasi, kes on oma õppeaasta lõpuks saanud kätte C1 taseme. Intervjuude käigus selgus, et meetodid, kuidas õpetajad õpilaste keeletaset määrasid, olid erinevad. Õpetaja A oskas määratlada oma vahetusõpilase keelelist taset, kuna kasutab vahetusõpilase hindamisel Euroopa Nõukogu keeleõppe raamdokumenti, kus on välja toodud iga keeletaseme kohta, millised oskused peavad keeleõppijal olema vastava keeletaseme saavutamiseks. Õpetaja B oli kasutanud INNOVE teste ja kodakondsustaseme eksameid vahetusõpilaste keeletaseme kontrollimiseks. Ta väitis, et on andnud lahendada näiteks A2 testi ning selle tulemuste põhjal väitis, et tema vahetusõpilastel on A2 tase käes, B1 taset veel ei ole. Õpetaja C nimetas, et ta on teinud koos vahetusõpilasega tasemeteste. Õpetaja D toetus vahetusõpilase keeletaset määrates oma sisetundele.

Enamjaolt ei oska õpilased siiski piisavalt hästi eesti keelt, et nad tunnis üksnes eesti keelega hakkama saaksid. Erandina võib välja tuua vahetusõpilase, kes on õpetaja D sõnul saavutanud C1 taseme. Tema saab samasuguseid materjale nagu teised õpilasedki

ja töötab tunnis kaasa võrdväärselt. Kõik õpetajad nimetasid olukorras, kus õpilane aru ei saa, oluliseks meetodiliseks võtteks tõlkimist, võttes appi inglise, harvadel juhtudel saksa keele. Näiteks ütles õpetaja C: „Kui aru ei saa, siis kasutan inglise keelt, sest saksa keelt ma ise ei oska.“ (vt lisa 4/8) ja õpetaja A nimetas tõlkimist aeg-ajalt saksa või inglise keelde (vt lisa 2/6). Õpetajad A ja B tõid välja, et teised kaasõpilased on abiks ja tõlgivad vahetusõpilasele vajaduse korral inglise või saksa keelde. Õpetaja abistamist tõlkimisel on välja toonud õpetaja B, kes ütleb: „Saksamaalt pärit õpilase puhul on muidugi nii, et ta saab vahepeal saksa keeles suheldud, sest tema klassis on üks väga hea saksa keele oskaja, kes aeg-ajalt tõlgib ja on õpetajale abiks niiviisi.“ ja lisaks toob õpetaja A tõlkimisest rääkides välja, et ka klassikaaslased oskavad hästi inglise keelt. Mõistagi on õpetajate inglise või saksa keele oskus erinev. Õpetaja A puhul selgus, et vahel võib võõrkeele kasutamine valmistada õpetajale raskusi.

- ❖ *Võib-olla [valmistab raskust see], et ma ju ei kasuta inglise keelt igapäevaelus väga aktiivselt. Ma loen ja ma kuulan ja nii – need on need passiivsed osaoskused, aga aktiivselt mul ei ole olnud eriti suurt vajadust. (Vt lisa 2/16)*

Õpetaja B mainis alternatiivina tõlkimisele ka käte ja jalgade kasutamist (vt lisa 3/9) – seega võib eeldada, et tema rõhub ka žestide ja miimika tähtsusele, mitte ei kasutata üksnes tõlkemeetodit enda arusaadavaks tegemisel. Vahetusõpilased kannavad õpetajate sõnul kaasas sõnaraamatut, seega peavad tõlkemeetodit oluliseks ka õpilased ise. Intervjuust õpetajaga B selgus, et kuigi kaasõpilased on aktiivsed võõrkeelt kasutama, siis proovib õpetaja vahetevahel suunata neid vahetusõpilasega eesti keeles rääkima, mis õpetaja sõnul kestab lühiajaliselt – tavaliselt minnakse küllaltki ruttu taas võõrkeele peale üle (vt lisa 3/15).

Õpetajad proovivad oma kõnetempot vastavalt vahetusõpilase keeletasemele muuta. Individuaalselt vesteldes kasutavad õpetajad aeglustatud kõnetempot ja lihtsustatud eesti keelt, kuid tunnis koos teistega nad seda ei tee. Kolm õpetajat (B, C, D) mainisid, et vahetusõpilasele on eestlaste kõnetempo liiga kiire, mistõttu tuleb seda aeglasemaks muuta.

- ❖ *Mis neile võib raske olla, on see, et neile võib keeleteooria selge olla, kuid me suhtleme tegelikult palju kiiremini. Kui sa nendega ükshaaval ei suhtle või silmast silma ei suhtle, siis ma kasutan ju klassis ikka sama kiirust, kui ma tavalises elus kasutan. Eks see on iga võõrkeelega puhul. Meie ei saa ka sakslastest aru sellepärast, et nad vuristavad, kuigi meil võib teoorias väga tugev baas olla ja täpselt samamoodi on siis eesti keelega. (Õpetaja B. Vt lisa 3/15)*
- ❖ *Võib-olla ma räägin aeglasemalt temaga sellel põhjusel, et ma räägin väga kiiresti. Ja ma räägin temaga ilmselt aeglasemalt, aga ma ei kasuta lihtsamaid lausekonstruktsioone või ma ei kasuta spetsiaalset, lihtsamat sõnavara. (Õpetaja D. Vt lisa 5/10)*
- ❖ *Ma küll tean, et ta kurdab, et me räägime liiga kiiresti, ja siis ta mõnikord ei saa aru. Ta tahab, et natukene aeglasemalt räägiks, aga ma ei ole küll märganud, et ma temaga kuidagi eriliselt temaga räägiks. /---/ See oli pigem alguses, kui oli veel keeruline tabada kõike... (Õpetaja C. Vt lisa 4/10–11)*

Õpetaja A nimetas, et proovib üldjuhul tunnis jälgida vahetusõpilase näoilmet ja kehakeelt ning vastavalt sellele oma kõnetempot ja keelt muuta. Ta lisab: „Ma katsun nii situatsioone luua, et ta leiab õige vastuse, sest siis on tal parem meeleolu ja hea tunne“ (vt lisa 2/7).

Õpetajad pidasid vahetusõpilaste jaoks keeruliseks grammatikat. Kolm õpetajat (B, C, D) tõid eraldi välja käänded, lisaks nimetati veel ainsuse ja mitmuse moodustamist ning homonüüme. Õpetaja A pidas oma vahetusõpilase jaoks kõige keerulisemaks teksti loomist, mis tema sõnul on võõrkeelega õppimisel kõige raskem (vt lisa 2/5).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et vahetusõpilaste keeletase, mis neil Eestisse õppima asudes puudus, oli intervjuude tegemise ajaks ehk vahetusõpilaste õpingute teises pooles jõudnud üldjuhul tasemeni A2–B1, ühel korral nimetati C1 taset. Intervjuude tegemise ajal õppisid vahetusõpilased eesti keelt kas oma eesti keele ja kirjanduse õpetaja juures lisatunde võttes (2 õpilast), iseseisvalt (2 õpilast) või üks õpilane osales lisaks tavatundidele 4. klassi eesti keele tunnis. Vahetusõpilased ja õpetajad kasutavad tunnis

omavahelisel suhtlemisel eesti keelt, kuid olukordades, kus vahetusõpilane ei saa aru, on vaja kasutada kas inglise või saksa keelt. Õpetajad ei kasuta tunnis lihtsustatud eesti keelt, kuid seda tehakse vajadusel tunniväliselt vahetusõpilasega suheldes. Küsimuse puhul, mis on õpetajate arvates vahetusõpilaste jaoks Eestis õppides kõige keerulisem, töid kolm õpetajat eraldi välja eesti keele käänded. Lisaks toodi üks kord välja homonüümide rohkust eesti keeles, mitmuse ja ainsuse kasutamist ja üldiselt kirjutamist eesti keeles.

3.4. Vahetusõpilaste õpetamine ja vahetusõpilase motivatsioon

Kolm õpetajat (B, C, D) leidsid, et nende jaoks on vahetusõpilase õpetamine keeruline, sest raske on seletada eesti keele reegleid teise emakeele taustaga õpilasele. Õpetaja A ütles, et temale eesti keele reeglite seletamine välismaalasele raskusi ei valmista, kuna tal on juba 40-aastane eesti keele võõrkeelena õpetamise kogemus ja õpetaja on olnud õpiku „Iseseisev keelekasutaja B2“ üks koostajatest (vt lisa 2/12). Samamoodi tuli suuresti kasuks vahetusõpilaste õpetamise kogemus õpetajale B, kellel on varasemalt klassis õppinud mitmeid välismaalt tulnud õpilasi. Kuigi kolm õpetajat (B, C, D) väitsid, et vahetusõpilasele eesti keele õpetamine võib valmistada raskusi, siis klassi esnad suurt ebakindlust sellele vaatamata ei tunne. Samad õpetajad tunnistasid, et esialgu oli olukord nende jaoks võõras, aga nüüdseks on nad sellega harjutanud.

Küsimusele, mis on õpetajatele vahetusõpilaste õpetamise käigus kõige rohkem raskusi valmistanud, toodi esmalt välja grammatika õpetamine. Õpetajad B, C ja D väitsid, et vahetusõpilastele on keeruline seletada eesti keele reegleid võõrkeele vaatenurgast. Õpetaja C vastas: „...põhimõtteliselt mul on keeruline... eestlastele ma suudan eesti keele grammatikat selgitada /---/ aga võõramaalasele, kelle emakeel on hoopis teistsuguse grammatikaga, mul on väga keeruline seda selgitada“ (vt lisa 4/32). Veel tõi õpetaja C välja, et tema vahetusõpilane polnud aru saanud türevokaalidest ja tal oli raske neid seletada, kuna „mingit loogikat sealt väga otsida võimalik ei ole“ (vt lisa 4/14). Õpetaja B kirjeldas õpetamise raskuspunkte järgnevalt: „Mõni ei saa aru, et millal

on *minema-tulema*, *viima-tooma*. Seda on väga raske seletada, mis siis, et ma filoloog olen. Või siis, millal on osastav kääne, millal on omastav. Miks ei või öelda: *ma ostan hobust*, kui on vaja öelda: *ma ostan hobuse*“ (vt lisa 3/17). Õpetaja D tunnistas, et tal puudub igasugune ettevalmistus vahetusõpilase õpetamiseks, kuidas teda õpetada või millest alustada, sest ülikoolis pole ta võtnud kõrvale eesti keele õpetamist võõrkeelena ja kuna ta on esimest aastat õpetaja, siis lisakoolitusi eesti keele õpetamiseks pole ta jõudnud veel võtta (vt lisa 5/14; 28).

Kõik küsitletud õpetajad tõid vahetusõpilase õpetamise puhul probleemina välja aja vähesuse – õppida tuleb kas kiirustades, õpetajad ei saa pöörata õpilase vigadele piisavalt palju tähelepanu, kuna tuleb püsida tunni tempos või ei ole aega vahetusõpilasega lisaks pärast tavatunde tegeleda.

- ❖ *Kuna aeg on piiratud. Võib-olla kui tund oleks pikem, kaks tundi, siis me püüaksime sünonüümide abil kuidagi tõeni jõuda, aga meil on tempo tähtis.* (Õpetaja A. Vt lisa 2/6)
- ❖ *Mis on muidugi probleem on see, et mul ei ole kuidagiviisi teiste õpilaste kõrvalt aega temaga midagi väga eraldi teha. Oleks ju tore, kui oleks aega, aga samas teised teevad ka midagi.* (Õpetaja B. Vt lisa 3/16)
- ❖ *Tunnis esiteks pole selleks nagu aega ja mahtigi, sest kui on 36 õpilast klassis, siis ma ei saa viita liiga palju aega sellele, et tema keele eripärasid korrigeerida.* (Õpetaja C. Vt lisa 4/28)
- ❖ *Arvestades, et päev lõpeb 15:45 ja kui ta on terve päeva eestikeelseid loenguid kuulanud, siis ma ei tea, kuidas ta sellesse suhtuks, et ma ei ole isegi mitte proovinud.* (Õpetaja D. Vt lisa 5/28)

Kõik õpetajad olid õpilasele otsinud lisamaterjale. Kaks õpetajat (C ja D) pöördusid selleks vahetusõpilase õpingute alguses Tartu ülikooli tuttavate poole, kes tegelevad eesti keel võõrkeelena õpetamise või õppimisega. Õpetaja D lisas, et vahetusõpilane on koos teistega teinud rühmatöid, tänavaküsitlust ja ettekandeid. Õpetaja A kasutas oma õpilasega lisatundides eesti keel võõrkeelena õpikut „E nagu Eesti“ ja õpilane ise kasutab õpikut „Saame tuttavaks“, millega õpetaja on tutvunud. Õpetaja B nimetas

INNOVE kirjalikke ja suulisi teste, mida kasutab lisamaterjalidena vahetusõpilase õpetamisel. Sealhulgas aitavad sama õpetajat Narva kodakondsuseksamid, mille materjale ta annab vahetusõpilasele harjutamiseks.

Kõik õpetajad tõid intervjuu käigus välja motivatsiooni olulisust eesti keele õppimisel. Õpetaja B tõi välja mitmeid näiteid, mis on varasemalt motiveerinud vahetusõpilasi eesti keelt õppima.

- ❖ *Teise vahetusõpilase huvi oli selline, et tema ütles, et ta ei talunud, kui keegi koridoris naeris, sest ta arvas, et tema üle naerdakse. Seetõttu pidi ta keele kiiresti selgeks saama, et saada aru, et tema üle ei naerda, ja ta tõesti detsembri keskel rääkis eesti keeles. (Vt lisa 3/19)*
- ❖ *Siis on selliseid õpilasi olnud, kes lähevad põhimõtteliselt eksami peale välja, kuigi nad ei pea seda tasemeeksamit tegema, aga nad tahavad ennast tõestada ja nende huvi võib olla sellest tingitud. (Vt lisa 3/19)*
- ❖ *Üks asi veel motivatsioonist rääkides on uhkus, et ta oskab seda keelt. Eriti siis, kui keegi tuleb ja on vaja näidata. Kui kodused tulevad siia käima või öde või vend, siis läheb eesti keel täiesti lahti, sest on vaja näidata. (Vt lisa 3/21)*

Küsimusele, kas õpilased on tunnis pigem aktiivsed või passiivsed, vastati erinevalt. Kaks õpetajat (B ja C) tõid välja, et alguses olid vahetusõpilased passiivsed, sest nende keeletase ei võimaldanud neil tunnis kaasa töötada. Arvestades, et vahetusõpilastel puudus eesti keele oskus Eestis õppimist alustades, võib eeldada, et see ilmnes tegelikult kõigi vahetusõpilaste puhul. Kaks õpetajat (A ja C) vastasid, et hetkel vahetusõpilastel tagasihoidlikkusega probleemi pole. Õpetaja A ütles, et õpilast proovitakse teiste õpetajate ja kaasõpilaste abiga positiivselt häälestada (vt lisa 2/21). Õpetaja C vastas, et õpilane töötab tunnis kaasa ja julgeb ennast eesti keeles väljendada, näiteks on esinenud koolikontserdil (vt lisa 4/22). Kahe õpetaja (B ja D) vahetusõpilaste puhul selgus, et nende vahetusõpilased on pigem tagasihoidlikud. Õpetaja D leidis, et tema vahetusõpilase puhul pole tagasihoidlikkuse põhjuseks õpilase hirm vigu teha, vaid ta on oma iseloomult vaiksem. Ta lisas, et see pole olnud takistuseks eesti keele arenemise seisukohalt, kuna õpilane suhtleb vahetunnis teistega ja küsib õpetajalt palju

küsimusi. (Vt lisa 5/21) Õpetaja B ütles intervjuus oma vahetusõpilaste kohta: „Nad on küllaltki tagasihoidlikud sellel aastal, aga nad võivad ka üllatada“ (vt lisa 5/29).

Kokkuvõttena võib öelda, et enamikule õpetajatest tundub vahetusõpilase eesti keele reeglite selgitamine ja mõistetavaks tegemine keeruline ning seetõttu oli neile vahetusõpilaste õpetamine natuke ebameeldiv ja raske ülesanne. Erandina võib välja tuua õpetaja A, kellel oli pikaajaline kogemus eesti keele õpetamisel võõrkeelena. Intervjuudest ei selgunud, et õpetajad raskuste tõttu end klassi ees ebakindlalt tunneksid. Õpetajad olid proovinud otsida või ise koostada lisaõppematerjale vahetusõpilastele. Õpetajate hulgas tehtud intervjuudest selgus, et leidub nii tagasihoidlikke kui ka aktiivseid õpilasi.

3.5. Vahetusõpilaste hindamine

Kõik küsitletud õpetajad olid seisukohal, et vahetusõpilaste hindamise puhul tuleb seda teha eraldiseisvalt teistest õpilastest. Õpetajad teadvustasid erinevusi eesti keele õpetamisel võõrkeelena ja emakeelena. Kolm õpetajat (B, C, D) ütlesid, et nad vahel vahetusõpilasele hindeid ei panegi, õpilase ülesanne on teha tunnis enda ülesandeid, kuulata ja vaadata pealt, mis tunnis toimub, või hinnatakse teda arvestusega. Hindeid pannakse mõnikord, kuid sellisel juhul pigem ülehinnatakse õpilaste töid. Mõningatel juhtudel seostati hindamist motivatsiooniga.

- ❖ *Üldiselt ei ole parandanud. Ma ei tahaks seda motivatsiooni ära võtta, et iga kord, kui ta vea teeb, siis kohe nätaki tagasi, et nüüd läks valesti. (Õpetaja B. Vt lisa 3/26)*
- ❖ *Ja [hindan] põhiliselt seda püüdu ja julgust, et ta julgeb neid töid esitada, et ta tahab neid esitada, et ta saaks selle eduelamuse kätte siit tundidest. (Õpetaja D. Vt lisa 5/24)*

Õpetaja A ütles, et tugineb õpilase hindamisel alati põhimõttele, et õpilast ei tohi kunagi laita, vaid julgustada teda ning olla alati positiivselt häälestatud. Ta lisab: „Mida ma

laidan inimest, kes tuleb kaugelt maalt ja õpib ära keele, mida ta hiljem võib-olla kasutada ei saagi“ (vt lisa 2/21).

Õpilase hindamisel kasutab õpetaja A Euroopa Nõukogu keeleõppe raamdokumenti, mis on ühine alus võõrkeele õppekavade kohta. Dokumendis on määratud keeleoskuse tasemed ja on kirjeldatud ülevahtlikult, milliseid osaoskusi ja teadmisi tuleb veel arendada. (EKR 2007: 1) Õpetaja B nimetas, et kasutab vahetusõpilase hindamisel INNOVE teste (vt lisa 3/18) ja vahetusõpilase antavad ülesanded pole kindlasti samad, mis teistel õpilastel. Õpetaja testib vahetusõpilast ülesannetega, et kontrollida, kuidas on tema eesti keel arenenud, näiteks kontrollib sügisel, kas ta oskab eestikeelseid viisakusväljendeid ja oskab kellaaegu eesti keeles öelda (vt lisa 3/24). Õpetaja C tõi välja, et kasutab hindamise aluseks eesti keele tasemeteste (vt lisa 4/7).

Õpetajad ei paranda eesti keele ja kirjanduse tundides vahetusõpilaste suulist kõnet. Põhjusena tõi õpetaja C välja aja puuduse: „Tunnis esiteks pole selleks nagu aega ja mahtigi, sest kui on 36 õpilast klassis, siis ma ei saa liiga palju aega viita sellele, et tema keele eripärasid korrigeerida“ (vt lisa 4/28). Õpetaja B tõi põhjuseks, et ta ei taha pidevalt korrigeerides õpilaselt motivatsiooni võtta (vt lisa 3/26). Kahel korral mainiti, et õpilased ei tee suulises kõnes nii palju vigu, et neid pidevalt parandama peaks. Õpetaja A ütles, et parandab vahetusõpilase kõnet ainult siis, kui see takistab arusaamist (vt lisa 2/26). Õpetaja B väitis, et neid õpilasi, kelle keeletase on jõudnud umbes B2 tasemeni, parandab ta rohkem kui neid, kelle keeletase on veel nõrgem. Sama tuli välja õpetaja D puhul, kes väitis, et parandab oma vahetusõpilase suulist keelt kogu aeg (vt lisa 5/25).

Kohustusliku kirjanduse puhul väitsid kolm õpetajat (B, C, D), et lasevad õpilasel lugeda kirjandusteoseid kas inglise või saksa keeles. Kaks õpetajat (A, C) tõid välja, et eestikeelseid teoseid käsitledes on vaadatud alternatiivina filmi, millele toetudes on vahetusõpilasel võimalus kaasa rääkida. Õpetaja A tõi eelnevatest kogemustest välja, et tal on olnud õpilasi, kes on hakanud õppeaasta jooksul lugema raamatuid eesti keeles (vt lisa 3/23), kuid võib eeldada, et see on pigem erand. Üldjuhul ei saavuta

vahetusõpilased Eestis õppides nii head eesti keele taset, et kohustuslikku kirjandust eesti keeles lugeda.

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpetajad hindavad vahetusõpilasi leebemalt võrreldes teistega. Tunnis üldjuhul õpilase suulises kõnes esinevaid vigu õpetajad enda sõnul ei paranda, küll aga õpetaja ja vahetusõpilase omavahelises suhtluses. Eesti keele ja kirjanduse õpetajad lubavad vahetusõpilastel kirjandustunnis lugeda raamatuid inglise või saksa keeles ja eesti keeles lugemist õpilasele kohustuslikuks ei tee.

3.6. Eesti keel võõrkeelena koolitused ja õpetajate ettepanekud

Küsimuse kohta, kas õpetajad on osalenud koolitustel, kus õpetatakse eesti keelt võõrkeelena, vastasid õpetajad B, C ja D eitavalt. Õpetaja C põhjendas olukorda sellega, et enne seda aastat puudus tal selleks vajadus ja vahetusõpilase õpetamine tuli nii ootamatult, et polnud aega hakata ennast enne koolitama (vt lisa 4/31). Õpetaja D tõi välja, et tal pole olnud aega seesugusteks koolitusteks, kuna on esimest aastat eesti keele ja kirjanduse õpetaja, kuid ta oli teadlik koolituste olemasolust (Lisa 5/28). Õpetaja B tõdes, et pole taoliste koolitustega kursis ega neist teadlik (vt lisa 3/28). Õpetaja A ütles, et on osalenud väga paljudel sellistel koolitustel, kui koostas õpikut „Iseseisev keelekasutaja B2“. Tema arvates on koolitusi praegusel ajal piisavalt ning lisaks rõhutas ta, et õpetajad peaksid ise ennast täiendama. (Vt lisa 2/12; 27; 28)

Õpetaja A eesti keele võõrkeelena pikaajaline õpetamise kogemus vene tudengitega oli positiivsena tuntav mitmes asjaolus. Ta oli õpetajatest ainuke, kes kasutas vahetusõpilase õpetamisel eesti keele võõrkeelena õpikut „E nagu Eesti“ lisaks õpilase enda õpikule, mille YFU oli talle andnud. Õpetaja A eristas tugevalt oma vahetusõpilase osaoskusi. Ta tõi välja, millised osaoskused on tema vahetusõpilase puhul paremad, millised halvemad. Teised õpetajad nii selget osaoskuste eristamist esile ei toonud. Osaoskusi tõi õpetaja A välja ka vahetusõpilase hindamise üle arutledes, mainides, et teeb seda Euroopa Nõukogu keeleõppe raamdokumenti kasutades, kus on kirjeldatud iga osaoskuse taset eraldi (vt lisa 2/23). Teised õpetajad tõid vahetusõpilaste hindamisel

puhul välja üksnes selle, et hindavad õpilasi positiivsete hinnetega, kuid õpetaja A kasutas hindamiseks vastavat keeleoskuse taseme hindamise skaalat. Lisaks arutles õpetaja A keeleoskuse üle, nimetades keeleoskuseks seda, kui inimene saab valitud situatsioonis hakkama (vt lisa 2/12). Õpetaja A tõi eraldi välja, et kasutab kindlat meetodit, mille järgi ei tohi õppijat kunagi laita, vaid teda motiveerida, öeldes talle, et tema keeleoskus läheb pidevalt paremaks (vt lisa 2/21). Sellest järeldub, et õpetaja on teadlik motivatsiooni tähtsusest õppimisel ja seob seda kindla meetodiga, millele õpetamisel pidevalt toetub.

Õpetaja B väitis, et ta võtaks eesti keele võõrkeelena kursustest osa, kui tal oleks õpilasi rohkem ja nad moodustaks eraldi grupi (vt lisa 3/28). Samal arvamusel oli ka õpetaja D, kes arvas, et lahendusena võiks moodustada linna peale kõikidest vahetusõpilastest ühe grupi, mille juhendajaga saaksid õpetajad infot vahetada. Vastupidiselt tõi õpetaja C välja, et varasemalt olid vahetusõpilased saadetud Tartu ülikooli keelekursustele, kuid käesolevast õppeaastast oli kool otsustanud lisatunde vahetusõpilasele kohapeal anda (vt lisa 4/17). Õpetaja D pidas veel otstarbekaks koostada õpetajatele kokkuvõtlik materjalikogumik, mis annaks ülevaate, millest alustada vahetusõpilase õpetamisel (vt lisa 5/29).

Selgus, et need õpetajad, kellel polnud eelnevalt eesti keele kui võõrkeele õpetamise kogemust, ei olnud ka osa võtnud koolitustest, kus õpetatakse, kuidas eesti keelt võõrkeelena õpetada. Kaks õpetajat tõid lahendusena välja vahetusõpilastest suurema grupi moodustamise.

3.7. Järeldused

Uurimistöö jaoks tehtud õpetajate intervjuudest selgust, et enamikule õpetajatest on vahetusõpilase õpetamine keeruline. Õpetajad teadvustasid väga hästi motivatsiooni mõju keeleõppele ja tegid vahetusõpilastele eesti keele ja kirjanduse tundides järeleandmisi. Lisaks olid õpetajad proovinud otsida või ise koostada lisamaterjale vahetusõpilaste jaoks. Õpetajad tunnistasid, et tunnis nad oma keelt vahetusõpilase jaoks ei lihtsusta. Kolmel õpetajal puudus varasem muukeelsete õpilaste õpetamise kogemus ja samad õpetajad polnud teadlikud, millal ja kus toimuvad koolitused eesti keele võõrkeelena õpetamisest.

Kaks õpetajat tõid lahendusena välja, et vahetusõpilased võiks regiooniti (vastaval juhul Tartumaal) koondada ühte gruppi, kus neid võiks õpetada mõni eesti keele võõrkeelena õpetamise koolituse saanud inimene. Sellise lahenduse pakub ka välja töö autor. Toetudes Krasheni õppimise-omandamise hüpoteesile, on täiskasvanutel kaks erinevat viisi, kuidas keelelist pädevust arendada: keelekeskkonnas sihtkeelt omandades ja keeletunnis õppides. Krasheni järelevalvehüpotees näitab, kuidas lausungite loomiseks on vajalik nii omandatud kui õpitud keel, kusjuures õpitud keele ülesandeks on sisse viia parandusi omandatud keele süsteemis moodustatud lausungites. (Vt ptk 1.1) Kuna vahetusõpilaste puhul on tegemist täieliku keelekümlusega eestikeelses keskkonnas õppides ja elades, siis oleks hea, kui vahetusõpilastel oleks lisaks keele omandamisele võimalik keelt õppida koos teiste muukeelsete õpilastega. Sellisel juhul suurenevad vahetusõpilase teadmised keele grammatika, sõnavara jms kohta, mis aitavad tal paremini sisse viia eneseparandusi.

Kokkuvõte

Bakalaureusetöös anti ülevaade, kuidas võõrkeelt omandatakse ja milline on keelekeskkonna ja motivatsiooni mõju keele omandamisele. Toodi välja, millele peaks õpetaja tähelepanu pöörama vahetusõpilase õpetamisel ja tema õpitulemuste hindamisel. Töö empiirilise osa aluseks on Tartumaa koolide vahetusõpilaste eesti keele ja kirjanduse õpetajate intervjuud. Nende käest uuriti peamiselt, kuidas õpetajad vahetusõpilasega suhtlevad, kuidas nad vahetusõpilasi õpetavad ja hindavad. Töö eesmärgiks on anda ülevaade, kuidas tulevad õpetajad enda arvates toime olukorraga, kus nende klassis õpib õpilane, kelle emakeel pole eesti keel.

Bakalaureusetöö käigus tehtud intervjuude analüüsist selgus, et vahetusõpilaste eesti keele tase jõuab harva nii heale tasemele, et õpetajad saaksid nende õpetamisel kasutada üksnes eesti keelt. Intervjueeritavatest väitis üks õpetaja, et tema vahetusõpilane töötab tunnis võrdväärselt kaasa koos teiste õpilastega. Kaks õpetajat annavad oma vahetusõpilastele lisaks eesti keele tunde. Õpetajad peavad oluliseks metoodiliseks võtteks tõlkimist nii inglise kui ka saksa keelde. Eesti keele ja kirjanduse tundides õpetajad oma keelt enda sõnul kuidagi ei muuda, küll aga proovitakse rääkida aeglasemalt ja lihtsustatult siis, kui vesteldakse vahetusõpilasega eraldi.

Õpetajad teadvustasid eesti keele emakeelena ja eesti keele võõrkeelena õpetamise erinevust ning väitsid, et pigem ülehindavad vahetusõpilaste töid. Õpetajad töid välja motivatsiooni olulisust keeleõppes ja hindamist peeti motivatsiooni mõjutavaks teguriks. Kirjandustundides lasevad õpetajad lugeda kohustuslikku kirjandust inglise või saksa keeles, mainiti ka filmi vaatamist, millest arusaamisel ei olnud õpetajate sõnul vahetusõpilastel raskusi.

Õpetajad pidasid vahetusõpilaste õpetamist keeruliseks, kuid suurt ebakindlust nad sellele vaatamata enda sõnul ei tunne. Õpetajatel, kellel puudus varasem eesti keele võõrkeelena õpetamise kogemus, oli enda sõnul raske õpetada eesti keele grammatikat. Samas väitsid õpetajad, et pole teadlikud eesti keele võõrkeelena kursustest või pole

nendel osalenud. Õpetaja, kellel oli varasem välismaalastele eesti keele õpetamise kogemus, arvas, et koolitusi toimub piisavalt. Lahendusena tõid kaks õpetajat välja, et moodustada võiks suurema vahetusõpilastest koosneva rühma, kus õpetada võiks mõni spetsiaalset ettevalmistust saanud inimene.

Käesoleva bakalaureusetöö tulemused võiksid huvi pakkuda nii YFU programmi eestvedajatele kui ka õpetajatele, kelle klassis õpib või kelle klassi on õppima tulemas mõni vahetusõpilane. See töö võiks olla tõukeks eesti keele võõrkeelena materjalide loomisel õpetajatele, kellel varasem kogemus eesti keele õpetamisel välismaalastele puudub.

Kirjandus

Corder, P. 1981. Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press.

Creswell, J.W. 2009. Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 3rd Ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Dittmar, N. 1973. Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie: Empirie und Anwendung. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag.

Dörnyei, Z. 1998. Motivation in Second and Foreign Language Learning. – Language Teaching 31/3, 117–135.

Ellis, R. 1999. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.

EKR = Euroopa keeleõppe raamdokument 2007. Toim. H. Mäekivi, K. Kerge, P. Alp, H. Pajupuu, M. Tiits, Ü. Türk. Tartu: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

Gass, S. M., L. Selinker 2008. Second Language Acquisition, an Introductory Course. New York, London: Routledge.

Gass, S. M. 2013. Second language acquisition: An introductory course. 4th Ed. New York: Routledge.

Kikerpill, T., L. Kingisepp 2000. Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana. Keeleõpetaja metoodikavihik. Tallinn: TEA.

Krashen, S. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. http://sdrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Vaadatud 4.04.2014.

Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California.

Krashen, S., T. Terrell 1988. The Natural approach: Language acquisition in the classroom. Prentice Hall International Ltd.

Krashen, S. 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. – The Modern Language Journal. Volume 73, Issue 4, 440–464.

Laherand, M.-L. 2010. Kvalitatiivne uurimisviis. Teine trükk. OÜ Sulesepp.

Pavelson, M., J. Jedomskihh 1998. Muulased eesti koolis kui pedagoogiline probleem. – Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Toim. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, M. Pavelson. Tartu: Projekti mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas väljaanne, 427–457.

Pool, R. 2007. Eesti keele teise keelena omandamise seaduspärasusi täis- ja osasihitise näitel. Dissertationes Philologiae Etonicae Universitas Tartuensis 19. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rannut, Ü. 2001. Varane keelekümbelus, eesti keel kui teine keel ja muukeelne laps eesti koolis. Teooria ja praktika. TPÜ magistratöö.

Rannut, Ü. 2003. Muukeelsete õpilaste integreerimine eesti koolis. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavatele aine- ja klassiõpetajatele. Tallinn: TPÜ kirjastus.

Rannut, Ü. 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis. Tallinn: TLÜ kirjastus.

Reineberg, E. 2013. Vahetusõpilased eesti keele käändesüsteemi omandamas. Bakalaureusetöö. Käsikiri Tartu Ülikooli eesti keele osakonnas.

Schumann, A. 2004. Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. – Emotion und Kognition im Fremdsprachunterricht. Toim: W. Börner, K. Vogel. Dübungen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Sears, C. 1998. Second Language Students in mainstream Classrooms. A Handbook for Teachers in International Schools. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.

Zafar, M. 2009. Monitoring the 'Monitor': A Critique of Krashen's Five Hypotheses. – Dhaka University Journal of Linguistics Vol.2(4), 139-146.

The exchange student in Estonian language and literature classes: an analysis of the experiences of teachers in Tartu County

The present bachelor's thesis examines how Estonian and literature teachers in Tartu county cope with exchange students who study for one academic year in Estonia and live together with Estonian families. The aim of this thesis was mainly to assess how teachers teach and rate foreigner students and to determine their greatest difficulty in teaching a student whose native language is not Estonian.

This thesis consists of data on second language acquisition and how this acquisition is affected by language environment and motivation, as well as what teachers can expect when faced with teaching a foreigner student. The influence of the teacher's language on students is described.

Six exchange students studying in Tartu County during the academic year 2013-2014 were taught by five teachers, of which four consented to be interviewed. Semi-structured interviews with these four teachers showed that teachers use translation as the main teaching method with exchange students. The teachers claimed that they do not modify their language in any way in the classroom, but do so when speaking with their exchange students individually.

The teachers claimed that teaching exchange students is difficult, but nevertheless they do not feel much insecurity teaching a class that includes a foreigner student. The teachers said that they likely overrate the work of exchange students. They also stress the importance of motivation and rating. Teachers without previous experience in teaching foreigners had also not never participated in available courses on teaching Estonian as a second language.

Lisad

Lisa 1. Küsitluskava

Üldandmed

1. Mitu vahetusõpilast on Teie poolt õpetatavas klassis?
2. Mis riigist on vahetusõpilane/-õpilased pärit?
3. Kui kaua on vahetusõpilane/-õpilased selles koolis käinud?

Vahetusõpilase keeleoskus

1. Kas Te teate, kas vahetusõpilane oli eelnevalt osalenud eesti keele kursustel/tundides? (Kui jah, siis kas oskate öelda, kus?) Oskate öelda, kas vahetusõpilane võtab hetkel eesti keele lisatunde?
2. Kuidas Te hindaksite vahetusõpilase keeleoskust praegu? Kas ta kasutab Teiega tunnis suheldes üksnes eesti keelt? (Kas tema õpingute alguses Teie klassis kasutasite ka teist keelt? Millist?) Kas temaga on vaja suhelda teadlikult aeglasemalt kui teiste õpilastega? Kas Te olete pidanud vahetusõpilasega suheldes kasutama teadlikult lihtsamat sõnavara?
3. Kas peate vahel õpilasele sõnu või lauseid tõlkima? Kas õpilasel on vaja olnud kasutada tunni ajal sõnaraamatut (nt tööde kirjutamise ajal?)
4. Mis on Teie arvates olnud vahetusõpilase jaoks kõige keerulisem eestikeelses klassis õppides?

Vahetusõpilase õpetamine (sh vahetusõpilase motivatsioon)

1. Kui enesekindlalt Te end tunnete vahetusõpilase õpetamisel?
2. Mis on Teile kõige rohkem raskusi valmistanud vahetusõpilase õpetamise käigus?
3. Kas kasutate lisaõppematerjale vahetusõpilase õpetamisel?
4. Kuidas Te hindaksite vahetusõpilase huvi eesti keele ja kirjanduse vastu? Kas vahetusõpilane on klassis Teie arvates pigem tagasihoidlik või aktiivne? Milles see väljendub?

Vahetusõpilase hindamine

1. Kuidas Te kohandate õpetust muukeelse õpilase keelelisi võimeid arvestades? (Kui vaja, siis võib näiteid tuua, nt leebem hindamine, õppematerjalide/kirjandusteoste lugemine emakeeles jm)
2. Kui tihti parandate muukeelse õpilase vigu suulises kõnes?

Muukeelsete õpilaste koolituste kohta

1. Kas olete osalenud koolitustel, kus õpetatakse, kuidas muukeelseid õpilasi õpetada?
2. Kas koolitusi muukeelsete õpilaste õpetamiseks on korraldatud piisavalt? Milliseid koolitusi oleks Teie arvates veel vaja korraldada?

Lisa 2. Intervjuu nr 1

Intervjueeritav: õpetaja A

1. Ma sain siis aru, et Teie vahetusõpilane on Saksamaalt pärit.

Münchenist.

2. Kui kaua ta on siin koolis õppinud?

Ta tuli... augustis tulid? (Küsib õpilase käest – õpilane: Jah, ma tulin augustis Eestisse, aga õppima hakkasin septembris.) Septembris jah.

3. Kas vahetusõpilane oli eelnevalt osalenud eesti keele tundides?

Ei olnud, ühtegi sõna.

4. Aga siis praegu käib ta regulaarselt siin üks kord nädalas veel Teiega lisatundi võtmas?

Jah, üks või kaks korda nädalas. Ma ei tea, kuidas sellel YFUL muidu korraldatud on, vist on põhimõte see, et vahetusõpilased elavad kodudes ja õpivad siin eestikeelses keskkonnas. Ma saan aru, et see on ka keelekümbel ja nad peaksid olema eesti keele tundides koos teistega, aga see on lapse tapmine. See on ikka kohutavalt raske, kas ma õpetan Eestis sündinud ja Eestis juba üheksa aastat koolis käinud lapsi, või seda, kes alles tuleb. Sellepärast see on kooli poolt leitud võimalus, et ma teen nädalas mõned individuaaltunnid ka ja kool tasustab, ma ei tee seda päris omast ajast ja oma ütleme oma närvide kulul, vaid kool toetab ja kool toetab igati. See on väga positiivne ja salliv.

5. Kuidas Te hindaksite vahetusõpilase eesti keele taset?

Tasemel A2 või B1, ma arvan. Aga muidugi see sõltub osaoskusest – ütleme arusaamine ja kõnelemine on väga head. Lugemine on ka B1 tasemel ja tõlkimine enam-vähem, aga võib-olla see kirjutamine, see on A2 tase. Ta kirjutab konspekte ja see on raske, ise teksti loomine. Sest aktiivsetest osaoskustest ise teksti loomine on kõige keerulisem.

6. Kas ta kasutab tunnis Teiega suheldes üksnes eesti keelt või ka muid keeli?

Enam-vähem. Tõlgime vahel inglise või saksa keelde. Mina harjutan oma saksa keelt, mida ma hästi vähe olen õppinud ja ikka kui on vaja midagi selgeks teha, siis... Kuna aeg on piiratud. Võib-olla kui tund oleks pikem, kaks tundi, siis me püüaksime sünonüümide abil kuidagi tõeni jõuda, aga meil on tempo tähtis.

7. Kas Te olete märganud, et suhtlete vahetusõpilasega aeglasemalt teiste õpilastega võrreldes või kasutate lihtsamat sõnavara?

(Mõtleb veidi) Ma püüan seda teha. Ma vaatan oma õpilase silmadesse, jälgin ta näo- ja kehakeelt ja siis ilma, et ta peaks küsima või tunnistama kõva häälega, et ma ei tea seda. Ma katsun nii situatsioone luua, et ta leiab ruttu õige vastuse, sest siis on tal endal parem meeleolu ja hea tunne.

8. Kas Te lasete vahetusõpilasel kasutada tunni ajal või töö kirjutamise ajal sõnaraamatut?

Ikka. Jah.

9. Kas ta võtab need ise kaasa või teil on need klassiruumis olemas?

Meil on siin õpikus, mille järgi me töötame, väga hea sõnastik.

10. Aga ma mõtlen nüüd eesti keele tunnis, kui ta teistega koos on?

On olemas sõnaraamat küll klassis ka. Aga ta kasutab seda aktiivset sõnaraamatut ka. Tal võib olla arvuti kaasas ja... Kursus oskab väga hästi ka inglise keelt.

11. Et nemad siis tõlgivad?

Jah, tõlgivad mõne sõna.

12. Mis Te arvate, mis on tema jaoks olnud kõige raskem Eestis ja eestikeelses klassis õppimisel?

Ta ei näita üldse välja, et tal raske on. Nii tore, optimistlik, elurõõmus, sihikindel ja motiveeritud. Kindlasti see kirjutamine või hääldus, hääldus on vahetevahel... Aga mina kirjutasin neli aastat tagasi või natuke rohkem koos Tallinna ülikooli ja Tartu ülikool ja, Eesti Põllundusülikoolis töötasin ma siis ise, õpikut „Iseseisev keelekasutaja B2“ olin selles kollektiivis. See B2 õpik „Iseseisev keelekasutaja“ üks autoritest olen mina. Siis ma sain teadmisi, aga sain ka selle teada, et on olemas uus keeledefiniitsioon või mille peale ma ei olnud mõelnud. Keeleoskus on tegelikult antud valitud situatsioonis hakkamasaamine. Kui ta läheb maalimistundi ja saab hakkama, siis ta juba oskabki oma eriala kohaselt keelt. Ma ei määra siis taset, aga ta saab hakkama ja tal on juba oskus natukene käes.

13. Kui enesekindlalt Te end tunnete vahetusõpilase õpetamisel?

Väga enesekindlalt, sest ma olen sellega tegelenud juba üle 40 aasta. Muidugi mitte vahetusõpilastega, sest nõukogude ajal seda ei olnudki, aga eesti keele kui võõrkeele õpetamine teise emakeelega inimesele.

14. Te vist rääkisite ka, et teil oli üks vahetusõpilane, kes nüüd õpib Tartu ülikoolis?

Jah, see on Susan. Ta tuli siia, Eestist ta midagi ei teadnud...

15. Aga mis aastal see oligi?

See oli neli aastat tagasi. Seda uut maja meil veel ei olnud, selle järgi ma arvutan. Ja siis tal hakkas Eestis meeldima, rohkem kui oma kodumaal. Ta tahtis siia veel jääda ja kui ta siia veel oli jäänud, siis ta tuli mõttele, et ta läheb eesti keelt hoopis õppima.

16. Mis on Teile kõige rohkem raskusi valmistanud muukeelseid õpilasi õpetades?

(Naerab) Minul ei ole mingeid raskusi. Õppealajuhataja viskas mind vette, ütles, nüüd uju, ma ujusin. Võib-olla, et ma ju ei kasuta inglise keelt igapäevaelus väga aktiivselt. Ma loen ja ma kuulan ja nii – need on need passiivsed osaoskused aga aktiivselt mul ei ole olnud eriti suurt vajadust. Et võib-olla see, et vahetusõpilane aitab mulle inglise keelt ka meelde tuletada, et ruttu-ruttu-ruttu. (Naerab)

17. Te siis kasutate raamatut „E nagu Eesti“ lisaõppematerjalina.

Ma kasutan jah, aga tal on omal ka. (Küsib vahetusõpilase käest, mis õpiku ta on YFU kaudu saanud) „Saame tuttavaks“ ka.

18. Aga Teie ei kasuta seda?

Ma kasutan õpikut „E nagu Eesti“, aga kui ta tahab midagi üle vaadata või ülesandeid korrata, siis võime koos ka sealt vaadata. Ma olen tuttav selle õpikuga.

19. Kas on veel mingeid õpikuid?

Need on need põhilised õpikud.

20. Kuidas Te hindate vahetusõpilase huvi eesti keele ja kirjanduse vastu?

Minu arvates on suur huvi, kui ta viie kuuga hakkab ise vabalt suhtlema, kõnelema ja lugema. Siis ta on väga tubli.

21. Kas ta on tunnis sama aktiivne kui teised või on ta kuidagi tagasihoidlikum?

Ei ole seda tagasihoidlikkuse probleemi, aga muidugi seda me püüame ise häälestada õpetajate ja õpilaste poolt, et see oleks väga positiivne. Minu arvates kasutame siin koolis Jaapani süsteemi, ma ei tea, kas on selline olemas või mitte, aga ma olen kuulnud (naerab), et ära iialgi laida, vaid kogu aeg ütle, et täna läheb sul hästi, homme läheb paremini, ülehommel veel paremini. Peab olema positiivne häälestus. Mida ma laidan inimest, kes tuleb kaugelt maalt ja kes õpib ära keele, mida ta hiljem kasutada võib-olla ei saagi. Ja ta suhtleb väga hästi ja on rõõmus ka veel.

22. Kuidas Te kohandate õpetust vahetusõpilase keelelisi võimeid arvestades? Kas Te näiteks hindate teda leebemalt võrreldes teiste õpilastega või lasete tal kirjandustunnis teoseid lugeda tema emakeeles? Või loeb ta eesti keeles?

Ei, selles mõttes on mul selline paralleelklass. Ma ei sunni teda õppima eesti keelt eesti gümnaasiumi programmi tasemel, vaid ma õpetan talle ikka eesti keelt võõrkeelena ja need on kaks iseseisvat asja. Kui ma nõuaksin teda sellisel tiptasemel, siis see oleks enesetapp mulle ja igasuguse huvi kustutamine temas. Õpetamine on ikka järk-järgult ja süstemaatiliselt.

23. Kuidas Te võrdlete teda teiste õpilastega?

Ma ei võrdlegi teda teistega. Tema õpib eesti keelt võõrkeelena ja ma hindan nende nõuete järgi, mis on fikseeritud Euroopa Nõukogu Keeleõppe raamdokumendis. Niisugune raamat on meil tõlgitud ka. Euroopa Nõukokku kuulub 47 riiki, aga Euroopa Liitu kuulub 28, aga sellest Euroopa Nõukogusse kuuluvatest riikidest on oma emakeelt võõrkeelena on kirjeldanud üle 30 riigi. See Euroopa Nõukogu Keeleõppe raamdokument on alus ja siis iga keel kirjeldab, mis on A1 siis seal eestlastele, inglastele, venelastele. Mina hindan nende nõuete järgi kõiki viit osaoskust. Nii aktiivseid: kõnelemine ja kirjutamine kui ka passiivseid: kuulamine ja lugemine. Pluss siis sõnavara ja pluss grammatika sellel tasemel, mida ta vajab. Ma ei hakka nii väga keerulisi asju nagu näiteks sõnade käändkondadesse ja pöördkondadesse jagamine õpetama. Seda pole praktiliselt vaja. Me ei jõua kõike. Tahaks küll, aga ei jõua.

24. Kas ta ikka võtab osa koos teistega emakeeletunnist?

Jah, on ikka.

25. Aga ta teeb siis iseseisvalt oma harjutusi?

Teeb harjutusi, kordab sõnu ja kuulab, mis me teeme. Kui vaatame filmi või räägime, siis ta mõistab ja saab aru.

26. Kui ta teeb suulises kõnes vigu, siis kui tihti Te teda parandate? Kas ainult siis, kui ta teeb suuremaid vigu?

Ainult siis, kui ei saa aru sellest. Kui mõned hääldusvead on, siis mul ei maksa kohe tema sujuvat kõnet katkestada. Arusaadav, tean, et see on saksa keele mõju, las olla.

27. Mul oleks Teile veel paar küsimust muukeelsete õpilaste õpetamise koolituste kohta. Kui palju Te ise olete osalenud sellistel koolitustel?

Ma osalesin ikka väga kõvasti, kui me Tallinna ülikooli ja Tartu ülikooli ja Põllumajandusülikooli õpetajatega seda raamatut kirjutasime terve aasta otsa. See oli teadus-, metoodika- ja pedagoogikatasemel ning iga kuu saime mitu korda kokku ja lugesime ja muidu ei oleks saanud õpikut kirjutada ning kui võimalus on olnud, siis ma olen osalenud. Ja veel ma tahtsin ütelda, et kui tuli uus Eesti vabariik nüüd uuesti, siis integratsiooni- ja migratsiooniamet hakkas pakkuma välja programme, et võiks kirjutada projekti ja nemad toetaksid seda õpetamist. Ma töötasin siis Põllumajandusülikoolis, mul oli neid vene rahvusest õpilasi kas 60 või 70, 400 võeti vastu. Oli ilmselge, et nad nii heal tasemel ei oska, kui peaks oskama ja siis pakuti välja, et kas ma kirjutaks projekti. Ma olen kolm korda kirjutanud ja kolm korda raha saanud. Põllumajandusülikoolis kirjutasin, saime mitmeks semestriks. Siis siin oli möödunud aastal. Terve selle kooli peale, seitsme eriala peale on 11 vene kooli lõpetanud inimest. Ja ma sain aastaks nende õpetamiseks ka raha, et nad siis peale oma erialatunde tulid, kaks korda nädalas õppisime ja kolmas kord ma kirjutasin siia väikse kooli jaoks ja sain ka raha. Nii et minu arvates on see ime, teised ütlevad, et kirjutavad, kirjutavad, aga raha ei saa. Kui ma kirjutati, siis ma selle raha saan. Ja praegu tulevad

ka pakkumised, et võtke osa sellest või sellest või sellest üritusest, aga mul momendil ei ole hetkel siin (naerab)neid kättesaadavaid neid mittekeelee oskajaid nii palju.

28. Kas koolitusi on Teie arvates piisavalt praegusel ajal? Kuidas Te seda praegust olukorda hindate?

Minu arvates ikka on küll. Põhiline on, et õpetaja ise uuriks ja loeks ja oleks kursis ja praktika ka õpetab. Õpetaja ise peab olema aktiivne. Kui me ülikooli lõpetame ega me siis pole nii nagu kuskil algkoolis, et õppealajuhataja kogu aeg jookseb järel ja vaatab, mis sa teed. Mind ei ole selle pika aja jooksul küll keegi nii kamandanud. Isa oled lõpetanud, ise oled oma cum laude diplomi kätte saanud, ise oled oma teadusmagistri kaitsnud no kuidas saab selle veel järel käia. Et loe nüüd sellest leheküljest selle leheküljeni. See pakub mulle huvi ja ma loen kõik, mis mulle kätte satub, ja otsin juurde.

Lisa 3. Intervjuu nr 2

Intervjueeritav: õpetaja B

1. Mitu vahetusõpilast Teie õpetada praegu on?

Sel õppeaastal on kaks.

2. Mis riigist nad pärit on?

Üks on Saksamaalt ja teine Belgiast.

3. Ja nad on siin koolis käinud alates sügisest?

Alates septembrist.

4. Kas Te teate, kas need õpilased olid varasemalt osalenud eesti keele kursustel või tundides?

Ei olnud.

5. Nad ei osanud tulles üldse eesti keelt?

Ei.

6. Kas nad võtavad praegu eesti keele lisatunde?

Õpilane Belgiast ei võta. Ta õpib tundides oma materjali järgi, mis neile YFU sügisel andis – üks töövihikute mingi komplekt. Õpilane Saksamaalt käib 4. klassi eesti keele tunnis üks kord nädalas praegu.

7. Kuidas Te hindate nende keeleoskust praegu?

A2 tase on kindlasti käes, B1 taset veel ei ole. Nad on mõlemad üsna häbelikud rääkima eesti keeles rääkijad ja lähevad pigem inglise keele peale üle. Meil on tegelikult koolis olnud kuus vahetusõpilast vist ja on olnud palju paremaid keeleoskajaid. Nad saavad aru, nad teavad, mis keskkonnas on, nad saavad aru, millest jutt on, aga nad ei ole kuigi aktiivsed kasutajad.

8. Aga tunnis kasutavad nad siis ka vahel teisi keeli, eksole?

Jah, tunnis on nad ka küllaltki vaiksed, sõltub muidugi ainetunnist, aga ikkagi on vaja inglise keelt sinna vahele. Saksamaalt pärit õpilase puhul on muidugi nii, et ta saab vahepeal saksa keeles suheldud, sest tema klassis on üks väga hea saksa keele oskaja, kes aegajal tõlgib ja on õpetajale abiks niiviisi.

9. Kas olete märganud, et suhtlete temaga teadlikult kuidagi teismoodi, kasutate temaga lihtsamat sõnavara ja suhtlete aeglasemalt?

Loomulikult-loomulikult. Käte ja jalgadega ka, nii nagu saab. Nii nagu peredeski peavad nad suhtlema.

10. Nad siis elavad eesti perekondades?

Jaa, üks neist elab minu peres, olen talle vahetusema ka. Sellepärast mul ongi keele suhtes kerge rääkida, et ta on mul juba kuues vahetuslaps. Mul on siis kolm väga head keeleoskajat ka vahepeal olnud. Aga ta ise on natuke õnnetu, et tal see keel ei tule, tal ei ole lihtsalt nii head keelevaistust. Ei saaks öelda, et tal motivatsiooni ei ole, aga ta võib mõnda asja küsida seitse korda järjest, kuidas siis täpselt käis. Kui on vajadus, näiteks telefoniga rääkides, eriti kui sõbrad on kõrval, siis ta tahab näidata, et ta eesti keelt oskab ja suudab oma laused ilusasti eesti keeles ka kokku panna.

11. Aga parem on siiski arusaamisoskus?

Jah.

12. Kas Te lasete neil sõnaraamatut ka kasutada tunni ajal?

Jah, loomulikult.

13. Kas neil on need klassiruumis olemas?

Ei, neil on endal kaasas. Kui mõnes ainetunnis vähemalt alguses pole neil midagi teha, kui nad keelt ei oska, siis nad on tegelenud sõnaraamatuga, midagi otsinud ja mina näen küll, et neil on see sõnaraamat ikkagi selline eluliselt vajalik varustus. Mis ei ole tunnis ainult kaasas, vaid kogu aeg kotis ja kui midagi vaja, siis otsivad.

14. Mis Teie arvates on nende jaoks kõige raskem olnud eestlaste keskel olles ja õppides?

(Mõtleb) Kindlasti see käänete hulk, mis on kõikidele raske. Teiseks meil on piisavalt palju homonüüme, et üks sõna tähendab mitut asja. Meie eestlastena saame keelega mängida ja võime kasutada sõna tee kolmes erinevas tähenduses, aga nemad, hakates tähendust otsima, võtavad esimese tähenduse ja ei saa siis üldse aru, millest jutt käib.

15. Aga kui keeleline aspekt välja jätta, mis on nende jaoks üldiselt keeruline on olnud?

(Mõtleb) Meie õpilased on ise klassis sellised aktiivsed ja võtavad hea meelega ise esimesena võõrkeele suhu ja ei hakka alguses nendega eesti keeles suhtlema. Väga hea oleks, kui nad võtakski sellise seisukoha, et suhtlengi eesti keeles. Ma olen ka vahepeal öelnud, et ta on juba piisavalt kaugel, et rääkige eesti keeles ja siis nad veidi aega räägivad, aga vahetunnis vaatan, et läheb jälle teise keele peale üle.

Mis neile võib raske olla, on see, et neile võib keeleteooria selge olla, kuid me suhtleme tegelikult palju kiiremini. Kui sa nendega ükshaaval ei suhtle või silmast silma ei suhtle, siis ma kasutan ju klassis ikka sama kiirust, kui ma tavalises elus kasutan. Eks see on iga võõrkeele puhul. Meie ei saa ka sakslastest aru sellepärast, et nad vuristavad, kuigi meil võib teoorias väga tugev baas olla, ja täpselt samamoodi on siis eesti keelega.

16. Kui enesekindlalt Te end tunnete, kui Teil on vahetusõpilane klassis?

Eks ta esialgu vähemalt oli küll natukene ebamugav, aga harjub ära. Nagu ma ütlesin, siis meie koolis on vist juba kuues õpilane juba, see on elu loomulik osa. Mis on muidugi probleem on see, et mul ei ole kuidagiviisi teiste õpilaste kõrvalt aega temaga midagi väga eraldi teha. Oleks ju tore, kui oleks aega, aga samas teised teevad ka midagi. Sõltub muidugi väga palju klassist ka, et kas ta on 10. või 12. klassis. Kui 12. klass enamik ülejäänud aja kirjutab, siis ma ei saa ka suuliselt samal ajal selle õpilasega suhelda. Et siis ta teeb omi asju.

17. Mis on Teile kõige rohkem raskusi valmistanud vahetusõpilase õpetamise käigus?

(Mõtleb) Oi, need on nii erinevad. Ma ei suuda vastates üldse keskenduda ainult selle õppeaasta kahele õpilasele, vaid mul on need eelmised näited ka. Igal korral on midagi erinevat. Mõni ei saa aru, et millal on minema-tulema, viima-tooma. Seda on väga raske seletada, mis siis, et ma filoloog olen. Või siis, millal on osastav kääne, millal on omastav. Miks ei või öelda: ma ostan hobust, kui on vaja öelda: ma ostan hobuse. Neid vaidlusi on mul kodus palju olnud. Keelisest seisukohast. Need on sellised nutikamate laste või ühesõnaga tugeva keelevaistuga laste probleemid. Et meil on täis- ja osasihitise küsimus on raske. Et siis tulema-minema, viima-tooma ja nendest veel siis muud vormid: lähen ja... Aga teistel, kellel nii hea keelevaist ei ole, ongi eelkõige, et neid käändeid on ikka hästi palju, et panevad nendega puusse.

18. Kas Te kasutate lisaõppematerjale nende õpetamisel? Kui jah, siis milliseid?

Olen mõlemale andnud aeg-ajalt harjutamiseks INNOVE teste, näiteks siis A2 testi, et vaata, kas sa saad aru, kas sa suudad seal selle pildi seal joonega ühendada. (Mõtleb natuke) Siis olen lasknud neil ka proovida seda suulist testi teha arvutist, aga see tundus – viimati tegin ma detsembris – et nad ikka ei saanud väga hästi hakkama veel. Jah, et Innove teste – need, mis on siis mõeldud muukeelsetele eesti keele taseme saavutamiseks või kontrollimiseks.

19. Kuidas Te hindate vahetusõpilaste huvi eesti keele ja kirjanduse vastu? Kas nad on tunnis aktiivsed või pigem passiivsed?

Esialgu on nad kindlasti passiivsed ja tagasihoidlikud, sest keelebaas ei võimalda ju väga sõna võtta. Huvi sõltub täiesti inimesest – mõni on huvitatud, mõni mitte. Meie kooli esimene vahetusõpilane Saksamaalt õppis ära kõik selle, mida oli võimalik õppida, kuna ta oli 10. klassis ja meil oli kursus pealkirjaga „Eesti keel ja struktuur“ ehk me hakkasime käändeid ja kõike muud algusest peale õppima. Ta tegi klassi parimad tööd, sest ülejäänud klass oli suhteliselt nõrk ja need poisid ei saanud aru, et kuidas vahetusõpilane kõike suudab. Ma ei tea, kas tal oli huvi või kohusetunne, aga ta omandas keele äärmiselt kiiresti. Teise vahetusõpilase huvi oli selline, et tema ütles, et ta ei talunud, kui keegi koridoris naeris, sest ta arvas, et tema üle naerdakse. Seetõttu pidi ta keele kiiresti selgeks saama, et saada aru, et tema üle ei naerda, ja ta tõesti septembri keskel rääkis eesti keeles. Super keeleoskaja. Aga ta on ka filoloog, ta õpib praegu hispaania filoloogiks ja tal on keelevaist olemas. Siis on selliseid õpilasi olnud,

kes lähevad põhimõtteliselt eksami peale välja, kuigi nad ei pea seda tasameeksamit tegema, aga nad tahavad ennast tõestada ja nende huvi võib olla sellest tingitud. Mõni on teadlikult kohe proovinud. Üks soome tüdruk oli kunagi, ta ei olnud küll meie koolis, aga ma olin tal tugiisik ja tema õppis juba natukene enne Eestisse tulekut eesti keelt ja pärast tegime koos järjest igal nädalavahetusel INNOVE teste ja tulemusena sai ta C1 taseme kätte maikuus. Nii et hästi erinev on: mõni on tulnud mitte keelt ja kultuuri õppima, vaid lihtsalt aastat vabaks võtma. Mõni ei teagi, kuhu maale ta on sattunud, mõni tuleb teadlikult. Motivatsioon on erinev ja ei saa ühe pulgaga lüüa.

20. Kes see tugiisik on? Kas see on igal õpilasel olemas?

Igal lapsel on see olemas. Õigemini on nii, et lastel on vidinad ehk siis noored YFUga seotud õpilased, kes nendega suhtlevad või vähemalt alguses, kes küsib, kuidas läheb. Perel on tugiisik, kes aitab, kui on mingi probleem. Esimene asi on helistada tugiisikule, et võib-olla tema tegeleb lapsega ja võtab ta vahepeal enda juurde, aga lihtsalt nad on head sõbrad siin Eestis.

21. Kas tugiisikutele antakse siis mingi väljaõpe ka eelnevalt?

Jah, selline tugiisiku käsiraamat on küll olemas. Peab võtma kord kuus ühendust perega ja küsima, kuidas on. Mitte ei nuhi, aga proovivad märgata, kui kusagilt tuleb oht või perekonnal probleem. Aga minul on näiteks oli üks tugilaps, kes oli palju rohkem enda oma, kui näiteks üks laps, kes mul 11 kuud majas elas. Mõnikord see keemia lihtsalt tekib mõnega. Aga keeleõppes jah, need motivatsioonid on ikka nii erinevad.

Üks asi veel motivatsioonist rääkides on uhkus, et ta oskab seda keelt. Eriti siis, kui keegi tuleb ja on vaja näidata. Kui kodused tulevad siia käima või õde või vend, siis läheb eesti keel täiesti lahti, sest on vaja näidata.

22. Kas Te olete muidu küsinud ka, et miks nad just Eesti ja eesti keele on valinud? Seda keelt pole võib-olla ju enam edaspidi vajagi.

Aga ega nad ainult keele pärast tulegi. Minu Belgiast pärit õpilane on tulnud näiteks loodusprogrammiga, sest neil seal pole suurt loodust üldse – paar puud linna peale ja linn on linnas kinni. Tema teadis, et Eestis on palju loodust ja ta on Põhjamaade fanaatik, nagu ta end ise nimetab. Ta tuli tegelikult loodust tundma õppima, aga üsna loomulik on tema meelest, et siis tuleb keel ka omandada, et vähemalt siin hakkama saaks. Selliste igapäevaste asjadega saab ta kenasti hakkama. Mõni on tõesti tulnud sellepärast, et näiteks mõnel teisel maal pole kohti. Näiteks kolm aastat tagasi üks Saksamaalt pärit poiss, kes pidi minema Prantsusmaale, aga Prantsusmaa ei leidnud peresid ja ta tuli siis ootamatult Eestisse. Täiesti ettevalmistamata – ta ei teadnud üldse, kuhu ta tuleb. Eestis oli veel kohti ja soovijaid peresid, Prantsusmaal ei olnud, kujutage ette. Ta jõudis Tallinna ja ta omandas keele supertasemel – ta sai ka C1 taseme kätte. Ta jõudis igale poole televisiooni ja ta oli väga hea keelevaistuga poiss. Tipnes asi sellega, et Euroopa Liidu tõlkevõistlusel võitis ta eesti ja saksa keele – ma ei tea kummast keelest kumba keelde – esikoha. Žüriil tekkis veel küsimus, et üks tema vanematest on ilmselt eestlane, et ta ei kvalifitseeru, kuid tegelikult oli ta 10 kuud lihtsalt Eestis õppinud. Uskumatu. Tal on kindlasti väga hea keelevaist. Siis on olnud kaks

vahetusõpilast, kes loevad vahetusaasta lõpupoole – aprillis, mais – selliseid mahukaid raamatuid nagu need Paolini „Vanem“ ja siis „Sõrmuste isand“ ja muid asju eesti keeles. Üks võttis meie kooli raamatukogust hulga raamatuid kaasa ja viis need lennukiga sinna ja kui tal vanemad tulid Eestisse, siis tõid autoga tagasi. (Naerab) Meie kooli raamatukogu raamatud on näiteks käinud Saksamaal. Ja loevad, see on tõesti hämmastav. Fantaasiakirjandus ei ole ju kõige lihtsama sõnavaraga ja nad loevad need läbi. See võtab külmavärinad peale, kui vaatad, mida mõni on saavutanud.

23. Aga need õpilased, kelle keeleoskus pole nii hea, siis kuidas nemad kirjandustunnis hakkama saavad?

Minu praeguse Saksamaalt pärit õpilasega tegin nii, et kuna meil oli tõlkekirjandust üsna palju, siis tema klassijuhataja on saksa keele õpetaja ja ta oli nõus aitama, otsis välja ülikooli raamatukogust samad teosed saksa keeles ja luges, ütleme nii, et maailmakirjanduse klassikat saksa keeles ja pärast töö tegi nii, et teised aitasid tõlkida, mõnest küsimusest sai ta ise aru. Mina panin mõned asjad inglise keeles kokku. Näiteks „Isa Goriot“ luges ta läbi saksa keeles, „Keisri hullu“ ta luges saksa keeles läbi. See on ka arendav ja kasulik. Minu praeguse Belgia õpilasega on selline huvitav lugu, et ta ei ole lugenud klassiga koos, aga kui ta kuuleb, et tunnis käsitletakse neid teoseid, siis tal on tekkinud huvi ja siis ta on tellinud internetist endale need samad teosed inglise keeles. Tal on tõsiselt mahukas lugemine. Tõeliselt aukartustäratav, ta on otsustanud vist kõik sellised kõige kuulsamad teosed läbi lugeda, mis on poisi kohta isegi haruldane – 20-aastane poiss, just sai 20. Mida ta siin lugeski: „Loomade farm“ ja „1984“ ja „Väikese printsi“ sai ta siin sünnipäevaks eesti keeles – sõbrannad kinkisid talle, et ta loeks selle eesti keeles läbi. Siis ta tuleb ja näitab seda pakki ja need on kõik need, mida on tunnis mainitud. Ta loeb seda inglise keeles, ta eesti keel pole nii hea, aga ta teab, mida teeb ülejäänud klass. Selles suhtes on ta leidnud sellise oma raja ja oma suuna. Lugegu siis inglise keeles. Tema puhul on ju teada, et ta Eestiga rohkem seotuks ei jää, ilmselt turistina tuleb küll tagasi. Siis ma ei saagi nii väga rõhuda sellele keeleõppele, kui sellele, et ta täidab oma aasta sellega, mis teda edasi arendavad. Väga armas minu meelest. „Tappa laulurästast“ tellis endale ka ja mis tal seal veel oli. Igal juhul aukartust äratav pakk tuli.

24. Kuidas Te hindate vahetusõpilasi? Kui palju Te teete järelandmisi?

Teen ikka järelandmisi. Loomulikult, kui nad peaksid tegema eestikeelset tööd. Mõne asja eest ma ei panegi hinnet. Kui ikka teistel on kontrolltöö, siis ei pane. Kui on suurem arvestus klassil, siis ma olen andnud kätte nendele mõne testiülesande, mis on muu, kui klass õpib, aga mis puudutab ka tema keeleoskust. Nemad kindlasti klassiprogrammiga kaasa ei lähe. Aga et testida ja vaadata, kui palju on ta edasi arenenud, mis on tema sõnavara, kuidas ta ülesannetega hakkama saab. Sügisel näiteks, kas ta kellaaegadest taipab juba midagi, kas ta suudab küsimustele vastata, viisakusväljenditele paarilisi leida ja selliseid ülesandeid. Ühesõnaga, kui mingi materjal on kätte juhtunud, siis olen seda proovinud seda nende peal. Nad saavad vähem hindeid kui teised.

25. Aga suulise keele puhul? Kuidas Te seda hinnanud olete?

Suulist kõne ma pole tegelikult hinnanud.

26. Aga kui ta räägib tunnis, siis kui palju Te teda parandate?

Üldiselt ei ole parandanud. Ma ei tahaks seda motivatsiooni ära võtta, et iga kord, kui ta vea teeb, siis kohe nätaki tagasi, et nüüd läks valesti. Pigem las ütleb. Sellised lapsed, kellel on keel juba väga hästi käes ja kellel kisub sinna B2 taseme poole, siis loomulikult ma parandan, sest ma tean, et tema on huvitatud. Aga kes on madalama tasemega, siis on peaasi, et ta räägib ja ei kaoks motivatsioon ära. Minu meelest kõigi nende kuue lapse puhul, kes meie koolis on olnud, on see asi erinev olnud. Sõltub inimesest, kuidas ta välja paistab, milline motivatsioon tal on, milline keeleanne tal on, milline taust. Me ei saa ühe puuga absoluutselt lüüa, kõik on erinevad olnud.

27. Lõpetuseks küsiks, et kas olete osalenud koolitustel, kus õpetatakse, kuidas muukeelseid õpilasi õpetada?

Ei ole. Küll aga viin aeg-ajalt läbi Narvas neid kodakondsustasemeeksameid. Vähemalt nii palju mul seda materjali on, et missugune tase, mul on natuke harjutusmaterjale ja saan selles suhtes suunata. Aga eraldi koolitusel pole käinud.

28. Kui palju Te muidu selliste koolitustega kursis olete?

Tegelikult ei ole kursis. Ma ei ole selles osas teadlik. Kui mul oleks selle jaoks aega, kui oleks eraldi grupp, kellele eesti keelt võõrkeelena õpetada, siis oleks sellel mõtet. Aga tunnis ma ei suudaks niiviisi. Aga näiteks täna hommikul ma kuulsin, et on ilmunud eesti keele sõnaraamat võõrkeele õppijale või siis algajale ja selle ma mõtlesin küll kindlasti muretseda endale. Kui keegi on teinud sellise tänuväärse töö ära ja on toodud välja põhisõnavara, siis seda on väga hea vahetusõpilasele pihku pista, et vaata siit. Kogu seda sõnaraamatut kasutada on ju väga raske. Raamatupoodides olen vaadanud, et milline nendest on see kõige parem, millise järgi saaks õppida, võib-olla nad saaks iseseisvalt tööd teha, aga kuna nad on juba YFUst juba ühe materjali saanud, siis nad on jäänud selle juurde pidama. See on nende minu praeguste õpilaste õppematerjal ja ma olen märganud, et nad tõesti kui ma hakkam midagi seletama, siis ta ütleb: „Aaa, seda ma juba tean, see oli töövihikus“. Tegelikult ta teeb ise tööd, kui teised kirjutavad, siis tema loeb enda töövihikut ja ikka omandab midagi. Kui ta on need harjutused läbi teinud, siis kõik ei jookse ju mööda külgi maha. Ma olen pakkunud ka abi mõlemale, et kas nad tahavad, et ma kontrollin, mille peale mõlemad on õelnud, et ei, meil on vastused taga olemas. Järelikult on neil on see enesekontrolli meetod. Nad vaatavad tagant, kas tegid ülesande õigesti ära.

29. Kas neil sel juhul küsimusi ei või siiski tekkida?

Sellel aastal pole kumbki küsinud, et ei saaks nad hakkama. Aga võib-olla, võib-olla lähevad nad ka lihtsama vastupanu teed ja vaatavad vastuse ära ja kõik. Nad on küllaltki tagasihoidlikud sellel aastal, aga nad võivad ka üllatada. Ühe vahetusõpilase klassiõde ütles, et ta on täiesti üllatunud, kui kuulis, et see tüdruk tegelikult oskab eesti

keeles rääkida. Ta on ka pikad jutud maha ajanud juba, aga mitte kogu aeg, kuid väikestes seltskondades nad ikka julgevad seda teha.

Lisa 4. Intervjuu nr 3

Intervjueeritav: õpetaja C

1. Mis riigist Teie vahetusõpilane pärit on?

Saksamaalt.

2. Kas ta alustas nüüd sügisest siin koolis käimist?

Jah, septembrist.

3. Kuidas tema eesti keele oskus oli, kui ta siia tuli? Kas ta oskas eesti keelt üldse?

„Tere“. Aga ei olnud jah. Null põhimõtteliselt.

4. Kas ta käib praegu eesti keele lisakursustel Teie juures või kuskil mujal?

Ta saab siin koolis eesti keele nii õelda täiendõpet või lisaõpet. Tal on kaks tundi nädalas eesti keel lisaks tavatundidele.

5. Kas Teie annate talle neid tunde?

Jah, mina.

6. Kuidas Te tema keeleoskust praegu hindaksite?

Suurepärane, päriselt ka.

7. Mis tase umbes, kui peaks ütlema?

Me oleme teinud siin neid eesti keele tasemeteste. A2 tasemega saab ta väga hästi hakkama. B1 või B2 on kuskil tema praegune tase, ma kujutan ette, jah.

8. Ta räägib siis tunnis teiega üksnes eesti keeles või kasutate mingeid muid keeli ka?

Kui aru ei saa, siis kasutan inglise keelt, sest saksa keelt ma ise ei oska.

9. Aga kui ta alguses tuli, siis rääkisite ainult inglise keeles?

Inglise keeles. Või noh, hakkasime õppima inglise keele põhjal.

10. Kas olete märganud, et kasutate teadlikult lihtsamat sõnavara või näiteks räägite temaga aeglasemalt kui teistega?

Ei ole. Ma küll tean, et ta kurdab, et me räägime liiga kiiresti, ja siis ta mõnikord ei saa aru. Ta tahab, et natukene aeglasemalt räägiks, aga ma ei ole küll märganud, et ma temaga kuidagi eriliselt temaga räägiks.

11. Kas tal tekib siis raskusi ka, kui ta ise kurdab?

See oli pigem alguses, kui oli veel keeruline tabada kõike, aga ta oli ise väga selline motiveeritud ja väga tahtis ja töötas selle kallal ja see perekond, kus ta elab, seal räägitakse temaga ka ainult eesti keeles. Et ta ongi kogu selles keele keskkonnas niiõelda ja muud keelt ei kuulegi, ainult eesti keelt.

12. Nii et praegu tal enam ei ole seda probleemi või ta praegu enam ei kurda, et liiga kiire oleks?

(Mõtleb veidi) Ei.

13. Kas Te lasete tal näites tunni ajal sõnaraamatut kasutada? On tal vajadus selleks? Või tööde kirjutamise ajal?

Jah, aga ta kasutab seda Google translate'i telefonis. Tal on endal väike sõnaraamat ka alati kaasas, jah.

14. Mis Te arvate, mis on tema jaoks kõige keerulisem olnud siin eestikeelses keskkonnas õppimisel?

(Mõtleb) Grammatika külje pealt on tema jaoks keerulised käänded. Ta ei saa nendest käändelõppudest aru, et millal on käändelõpp ühtepidi, millal on teistpidi. Seal on need tiivevokaalid, millal on a, millal on e, millal on u, et sellest ta ei saanud üldse aru ja seda on raske seletada ka, mis seal siis on, nii lihtsalt on ja on. Et mingit sellist loogikat sealt väga otsida võimalik ei ole.

15. Aga muidu, kui keeleline aspekt välja jätta? On tal raske olnud kohaneda siin Eestis või kuidas Teile tundub?

Ei, ma ei usu, sellepärast, et need Eesti ja Saksa kultuuriruum ei ole nii väga erinevad, et selliseid kultuurilisi probleeme küll väga ei ole olnud. Võib-olla see koolisüsteem ja õppemeetodid olid talle natuke algul veidi võõrad. Et nad Sakemaal ma ei tea siis, kas õpivad natuke veidi muudmoodi või neil on seal vist äkki tsükliõpe või midagi sellist, et see nõudis natuke harjumist.

16. Aga kuidas tal hääldusega on?

Hääldusega ei ole viga, päris hästi. Hääldab minu arvates paremini kui need... Siin on tasemetestidel kuulamisülesanded, siis seal on lindistatud nende vene rahvusest inimeste kõnekasutust, et siis nendel seal on see hääldamine palju vaevalisem, kui minu vahetusõpilasel, aga eks see sõltub taustakeelest või emakeelest natuke.

17. Mis on Teie varasem kogemus üldse sellise muukeelse õpilase õpetamisega? Kas Teil on varem olnud sellist YFU õpilast?

Päris niimoodi õpetanud ise eesti keelt võõrkeelena kellelegi ma ei ole enne, et see oli ka minu jaoks täitsa esimene kord. Meil on olnud varem klassis vahetusõpilasi Ameerikast ja Tšiilist, et no me enam-vähem teadsime, mis meid ees ootab, aga need õpilased käisid kuskil Tartu ülikooli juures keelekursustel. Aga nüüd sel aastal jah otsustati, et milleks saata ülikooli, kui saab teha siinsamas. Vähemalt minu õpilase puhul on tulemused hoopis teised. Ma ei tea, kas see on tingitud tema motivatsioonist või millestki muust, aga need eelmised vahetusõpilased ei ole keelt nii väga hästi selgeks saanud.

18. Kui enesekindlalt Te end tunnete klassi ees? Kuidas Te kohanesite selle väljakutsega, et Te peate õpetama nüüd eesti keelt võõrkeelena?

(Mõtleb)

19. Kas Te kasutate näiteks mingeid lisaõppematerjale?

Jah, ma kohe esimese asjana pöördusin oma endiste kursusekaaslaste poole, kes õpetavad Tartu ülikoolis eesti keelt võõrkeelena. Vähemalt üks neist. Tema käest ma sain need esimesed materjalid, millega me siis hakkasime tööle. Ja nende materjalidega saime hakkama pool aastat, siis hiljem olen ise koostanud ja otsinud ja teinud. Aga mingit ebakindlust ei saa öelda, et oleks tulnud, sest mul ausalt öeldes alguses puudusid igasugused ootused või et ma, noh mu eesmärk ei olnudki see, et kevadeks keel igal juhul selgeks saada. Mu eesmärk oli talle kas või kõige elementaarsemad asjad selgeks teha, et ta saaks poest süüa osta või koduteed küsida. Aga jah, on läinud oodatust paremini.

20. Aga ta on ju ikka algusest peale olnud koos teistega eesti keele tunnis?

Jah, et ta alguses direktori otsusel või ma ei tea, kelle otsusel, ta pandi, kas oli neljanda klassi eesti keele tundi. Et seal on nagu lihtsamad harjutused ja tekstid ja ülesanded, aga ma ei tea, kui suur kasu tal sellest oli. Kui sa keelt ei oska, siis pole vahet, kas keel, mida sulle räägitakse on kerge või raske tekst. Aga jah, alguses ta käis nii öelda väiksemate lastega ja nüüd on ta siis ainult oma klassiga koos.

21. Kuidas Te hindate tema huvi eesti keele ja kirjanduse vastu? Kas ta on tunnis pigem aktiivne või passiivne?

Tunnis ta töötab kaasa.

22. Kardab ta ennast näiteks väljendada?

Ei, tema puhul ongi see, et ta väljendab ennast julgelt. Esinemiskartust tal ka ei ole. Ta on isegi astunud üles soololauluga jõulukontserdil meil. No nii palju on, et kui ta siin esimesel poolaastal veel keelt nii väga ei osanud, siis ei saanud talt nõuda, et ta töötaks kaasa, kas siin kirjanduse tunnis või bioloogiakunni või geograafiakunni. Et siis ta tegeles oma keeleõppe ülesannetega. Tegi neid asju tundides. Aga nüüd on ta järjest rohkem hakanud kaasa töötama ja just praegu geograafiaõpetaja avaldas kiitust, et keerulisi materjale suudab endale selgeks teha – seal litosfäärid ja muud asjad. Et raske on, aga ta õpib ja vastab eesti keeles, jah.

23. Siis on mul küsimus vahetusõpilase hindamise kohta, et kuidas Te teda hindate? Kui palju te talle näiteks järelandmisi teete?

Hindamise koha pealt ma olen väga leebe. Ma ei hinda teda kindlasti samadel alustel kui kõiki teisi. See meie eraõpe siin eesti keeles, see põhimõtteliselt on täiesti hinnetevaba. Me ainult õpime, mingisuguseid selliseid suuri kontrolltöid ei tee. Ma ei taha, et see oleks nagu üks järjekordsetest ainetest, see ongi lihtsalt selline meie koostöö eesmärgiga saada keel võimalikult hästi selgeks. Aga neid asju, mis ta üldtundides kaasa teeb, neid ma ikka jah võimaluse korral hindan, kuigi kohustust talle kindlasti aines hinnet panna ei ole kellelgi.

24. Aga saab ta näiteks nüüd kevadel ka mingisuguse tunnistuse?

Seda ma ei tea. Seda peab küsima õppealajuhataja käest. Midagi ta kindlasti saab, jah.

25. Aga näiteks kirjandustunnis, kuidas ta kirjandusteoseid loeb? Kas ta võib oma emakeeles neid lugeda?

Sellega on nii, et sõltub täiesti teosest, näiteks meil siin eelmine teos oli „Läänerindel muutuseta“, mille ta on omal ajal saksa keeles läbi lugenud ja siis ta töötas selle eelteadmise põhjal. Siis nüüd näiteks on meil teoseks „Mäeküla piimamees“, mille kohta me vaatasime ka filmi, raamatut ei ole lugenud, aga filmi on näinud, nii et ta sisu teab ja oskab kaasa rääkida.

26. Aga raamatuid ta siis tegelikult eesti keeles ei suuda lugeda?

Ei, suuri juturaamatuid ei ole lugenud, jah.

27. Aga sellest filmist sai ta aru?

Jah, sest enamusest kõnest saab ta aru.

28. Kui tihti Te parandate tema vigu suulises kõnes kui ta eksib? Kas ainult suuremaid vigu või Te ei paranda teda üldse, kui ta tunnis teiste kuuldes räägib?

(Mõtleb) Ma mõtlen praegu, mul ei tule ette kohe. Ei ma vist tunnis (mõtleb veidi) ei ole parandanud ta vigu. Ta saab ise ka aru, kui ta on vea teinud. Kui me siin eraldi õpime, siis ma parandan küll koguaeg neid vigu, mis ta teeb, aga tunnis jah mitte. Tunnis esiteks pole selleks nagu aega ja mahtigi, sest kui on 36 õpilast klassis, siis ma ei saa viita liiga palju aega sellele, et tema keele eripärasid korrigeerida. Tema kõne võib-olla ei ole ka nii vigane, et seda peaks kindlasti parandama. Ma arvan.

29. Lõpetuseks, et kas olete ise osalenud koolitustel, kus õpetatakse, kuidas eesti keelt võõrkeelena õpetada?

Ei.

30. Aga teate Te nende kohta midagi või on teil infot selliste koolituste kohta?

Infot koolituste kohta?

31. Jah, et kas Te saate selle kohta mingit teavet?

Põhimõtteliselt vist ei ole, sest enne seda aastat mul puudus selleks vajadus ja nüüd see tuli nii ootamatult ka, et polnud isegi mahti hakata ennast veel enne koolitama. Võib-olla, ma ei tea, kui see vahetusõpilaste programm jätkub ja mu teenetest on endiselt huvitatud, siis ma võin mõelda enesekoolitamise peale ka. Hetkel on see selline ühekordne projekt, ma ei oska tuleviku kohta midagi öelda.

32. Mis Te arvate, mis oleks teile muidu kasulik? Mida Te ise tunnete, mida Teil oleks vaja juurde õppida?

Ma ei oska seda terminites öelda, ma ei tea täpselt neid keele... kuidas neid kutsutakse, aga põhimõtteliselt mul on keeruline... eestlastele ma suudan eesti keele grammatikat selgitada, et milline kääne tuleb millisest käändest ja millised käändelõpud on või miks nad sellised on või kuidas on kas või reksioon, et milline sõna... et milline verb nõuab millist käänet, aga võõramaalasele, kelle emakeel on hoopis teistsuguse grammatikaga, mul on väga keeruline seda selgitada. Kui ta küsib, miks see nii on, siis ma ei oska talle vastata, miks see nii on. Lihtsalt on.

Lisa 5. Intervjuu nr 4

Intervjueeritav: õpetaja D

1. Vahetusõpilasi on Teil klassis üks, eksole?

Mina õpetan ühte õpilast.

2. Kust ta pärit on?

Saksamaalt. Täpsemat linna ma ei oska öelda.

3. Ja ta alustas siin septembris?

Sügisel, jah.

4. Kas ta eelnevalt osales mingitel eesti keele kursustel või tundides?

Ma ei oska öelda, sest ma ei ole klassijuhataja. Ja esimesel perioodil (mõtleb) või ma andsin küll tunde. Ma ei tea. Ma ei oska öelda.

5. Aga kui tuli siia, kas ta siis oskas eesti keelt?

Ta natukene rääkis. Kuigi esimesel perioodil me rääkisime inglise keeles. Ta räägib väga hästi inglise keelt.

6. Aga praegu ta võtab eesti keeletunde?

Eraldi kursust? Ei. Mina küll ei tea, et ta võtaks.

7. Kuidas Te hindaksite tema keeleoskust praegu?

Viis pluss. Tasemete järgi ma arvan, et ta on C1 tasemel.

8. Nii hästi?

Ta kirjutab kirjandeid, ta vestleb ainult eesti keeles, ta... kuidas ma ütlen... ta saab käänetest väga hästi aru. Mõned sõnad on tema jaoks keerulised. Ta kirjutab mulle 400-sõnalisi tekste eesti keeles. Ta loeb raamatuid eesti keeles. Bioloogiat õppis ta vist saksa keeles. Ta räägib väga, väga hästi eesti keelt.

9. Selge. Siis ma sain vastuse juba enda küsimustele, et ta kasutab tunnis ainult eesti keelt.

Jah. Eranditult.

10. Nii et praegu ei pea temaga kuidagi lihtsamalt rääkima eesti keelt?

Ei. Võib-olla ma räägin aeglasemalt temaga sellel põhjusel, et ma räägin väga kiiresti. Ja ma räägin temaga ilmselt aeglasemalt, aga ma ei kasuta lihtsamaid lausekonstruktsioone või ma ei kasuta spetsiaalset, lihtsamat sõnavara. Ta saab täpselt samad tekstid, mis ma annan teistele õpilastele. Nüüd praegu - täpselt samad asjad.

11. Kas see on seotud kuidagi sellega, et ta on lihtsalt keeleliselt nii andekas või...?

Ta ilmselt on keeleliselt nii andekas ja ta ilmselt näeb väga palju vaeva.

12. Mis on Teie arvates kõige keerulisem tema jaoks olnud siin õppides?

(Mõtleb) Ta on mulle öelnud, et ainsus ja mitmus on tema jaoks väga keeruline, sest meil on eesti keeles osa sõnu, mida me kasutame ainult ainsuses. Ainsus ja mitmus. Ma arvan, et käänded, aga üldiselt ta on öelnud, et see on väga saksa keelega tema jaoks sarnane. Ma ei ole tema klassijuhataja olnud, mis tähendab, et ma ei ole temaga arenguestlust teinud ehk esimene poolaastat, kus ta arenes ja tundis kõige rohkem, mis on raske, siis praeguseks on.. osad ei teagi, et ta vahetusõpilane on, sest ta räägib nii hästi eesti keelt.

13. Kas siis üldse aktsenti ei ole?

On ikka! Muidugi on aktsent juures, aga ta saab väga hästi aru. Selles mõttes, et need, kes temaga suhtlevad, need teavad, aga kui ta kooli peal kõnnib, siis ta ütleb niimoodi tere ja aitäh ja head aega, et ei olegi võimalik aru saada.

14. Kui enesekindlalt Teie end tunnete, kui Teil tuli vahetusõpilane klassi?

Arvestades, et ma olen üleüldse õpetan eesti keelt esimest aastat, siis kogu selle materjali juures, mida ma läbi töotan, mida ma tundideks ette valmistan, väga ebamugav üllatus oli, sest ma ei olnud üldse valmis selleks. Esimesel ja teisel perioodil, ma õpetasin ainult eesti keele praktikume ja ühes klassis keelt ja ühiskonda. Aga hästi keeruline on. Valmistada nagu topelt... eriti kui teda on üks ja alguses ta ei rääkinud väga hästi eesti keelt. Ja ma ei ole võtnud ülikoolis kõrvale eesti keelt teise keelena õpetamist, mistõttu mul puudub igasugune ettevalmistus tema õpetamiseks eesti keeles: millest alustada, kas kasutada võõrkeelseid väljendeid, rahvusvahelisi, da-infinitiiv või öelda kesksõnad, mismoodi ma kasutan neid sõnu. Ma tundsin ennast väga ebamugavalt, sest mul on 35 tükki klassis, keda ma pean ohjama 75 minutit. Ja et sellele

ühele veel eraldi tähelepanu pöörata on keeruline. Hästi keeruline oli. Enam ei ole keeruline, sest ma ei saa öelda, et ma olen loobunud teda eesti keeles õpetamast, aga ma andsin talle väga palju töölehti vahepeal, ma andsin talle tekste, ta tõlkis. Ma ei ole talle kunagi teinud sõnade tööd näiteks, aga ta loeb ja hästi palju. Ta õpib siin tunnis iseseisvalt eesti keelt erinevate õpikute abil. Põhiliselt on need vist saksa keele õpetaja talle andnud.

15. Mis materjale Te talle andsite?

Mina andsin talle... Üks mu tuttav õppis, õpib ikka veel, eesti keel teise keelena õpetamist, et ta saatis mulle mõned töölehed, mida ta on siis täitnud, mida me oleme koos läbi vaadanud, mille eest ta on hindeid saanud. Eraldi ta sai mu käest mingisuguseid tekste. Hästi palju ma tegin rühmatööd. Ma teen üldse hästi palju rühmatööd ja igas rühmatöös on ta osalenud ja ta peab kaasa tegema. Näiteks tänavaküsitlust ma tegin praktilises eesti keeles. Ta käis koos, ta tegi ettekannet, kui me rääkisime välisüliõpilastest praktilise eesti keele raames eelmisel perioodil, siis ta tegi ka ettekannet. Et ta rühmatöös on alati kaasa teinud, aga ma ütlen ausalt, et ma eraldi tema jaoks töölehti ise... ma arvan kaks-kolm maksimaalselt olen ette valmistanud. Ma pigem küsin, kas sul on midagi teha, ta ütleb: jaa, on küll.

16. Aga alguses olid siis mingid individuaaltunnid ka temaga?

Ei, ei, ei. Mul kahel esimesel perioodil oli 15 tundi nädalas. Praegu on mul 12, sest rühmatunnid olid. Lisaks esimesel perioodil oli üks õpetaja haige, mistõttu mul olid veel topelttunnid suure klassiga rühmatunni asemel. Individuaaltundi eesti keele õpetamises mina ei ole talle mitte kunagi teinud.

17. Kuidas Te hindate tema huvi eesti keele ja kirjanduse vastu?

Kõrgelt. Kui teised lugesid antiikkirjanduse kursusel Sophoklest, tema luges selle läbi. Saksa või inglise keeles, ma ei mäleta. Ei, saksa keeles lubasin lugeda. „Dorian Grey“ rääkisime, ta luges selle inglise keeles läbi või saksa keeles. Ta loeb hästi palju tunnis raamatuid. Kuidas ta eesti keele.. pigem tunneb huvi. Pigem tunneb.

18. Aga eestikeelset kirjandust? Kas seda ta loeb eesti keeles? See on küllaltki raske.

Ma ei tea. Ma ei ole talle andnud küll ühtki raamatut.

19. Aga kui teised võtavad neid läbi?

Kui teised, ma olen lubanud tal lugeda saksa keeles, aga ma ei tea, kas ta kavatseb need eesti keeles läbi lugeda. Eesti keele vastu on tal küll suur huvi. Ta küsib sõnade tähendusi mu käest väga palju. Talle üldse meeldib palju kirjutada. Ilmselt ta on

jäädvustanud kogu oma aasta päevikusse ja vahel ma näen, et ta teeb seda eesti keeles. Tal vist on eestikeelne päevik ja vist on saksakeelne päevik. Kuna ta väga mitmetes tundides ei käi, sest nad käivad perega väga palju või ta õpib mõnedeks muudeks aineteks, siis kuna klassijuhatajaga me oleme kokku leppinud, et ta ei pea otseselt kohal käima, et ta peab mingid asjad kindlasti ära tegema. Minu puhul siis need viis töölehte, mis ma nüüd talle nüüd Sandralt saades andsin. Eelmisel perioodil ta pidi tekste kirjutama, mille eest ta sai hindeid ja tagasisidet. Üldiselt ma pean kahjuks tunnistama, et ma ei tea.

20. Kas ta on tunnis pigem tagasihoidlik või aktiivne?

Pigem tagasihoidlik.

21. Aga see ei ole kuidagi takistuseks olnud tema keeleõppele või miks ta on tagasihoidlik?

Ei usu. Ta tundub natuurilt tagasihoidlikum. (Mõtleb) Ei, see ei tundu küll, et see, et ta tunnis kaasa ei räägi, siis ta räägiks kuidagi halvemini, sest pikal vahetunnil enne minu klassi tulekut ta räägib alati kõikidega ja ta küsib väga palju.

22. See ei ole seotud kuidagi sellega, et ta kardab vigu teha?

Ei, kindlasti mitte. See on küll üks õpilane, kes ei karda vigu teha. Kindlasti mitte.

23. Hindamise kohta küsin, et kuidas Te hindate teda?

Ei hinda. Tööd on arvestatud, perioodid on arvestatud. Aga töölehti panin kas viie või nelja, mõnel puhul viie miinuse. Kolme ma ei ole kunagi pannud talle, kuna ma ei oska, ma ei tunne metoodikat ja ma pean tunnistama: ma ilmselt jõuaks, see on mu valiku küsimus tõenäoliselt, aga une arvelt ilmselt tuleks see siis temale eraldi selle eesti keel teise keelena materjali õppimine. Ma kordan veelkord üle, et ma olen esimest aastat eesti keele õpetaja. Mul on neli klassi pluss ma olen klassijuhataja. Tundub selline... Ma ei ole eraldi lugenud tema õpetamisest, tema hindamisest, mismoodi õpetada. Seetõttu ma hindangi.. perioodid on arvestatud ja töölehti ja kirjandeid olen ma küll hinnanud, aga tagasiside on mul alati sõnaline ja suuline. Et ma panen hinde küll, aga ma räägin juurde, et mis on valesti, et siin need käänded käivad nii, kasuta seda.

24. Mida Te siis sellisel juhul hindate?

Sisu ja väljendusoskust, sõnavara, kui palju ta suudab väljendada ennast ennekõike seda. Ja põhiliselt seda püüdu ja julgust, et ta julgeb neid töid esitada, et ta tahab neid esitada, et ta saaks selle eduelamuse kätte siit tundidest.

25. Suulise kõne kohta küsiks, et kui ta teeb vigu tunnis rääkides, siis kui tihti te teda parandate?

Kogu aeg.

26. See tähendab iga kord, kui ta väiksemagi vea teeb?

Ta ei tee väga palju suuri vigu või vähemalt ei tee ta väga palju väikseid vigu. Ta mõtleb läbi. Ta on hästi aeglane kõneleja teatud mõttes. Ta mõtleb läbi enne, kui ta midagi ütleva hakkab, ja ilmselt ta räägib kodus pere juures hästi palju eesti keeles. Väga palju mul ei olegi tarvis teda parandada, aga kui ta midagi valesti ütleb, siis ma ikka parandan.

27. Lõpetuseks küsin, et olete Te teadlik nendest koolitustest, kus õpetatakse, kuidas õpetada eesti keelt võõrkeelena?

Ma tean, et ülikoolis on need kursused.

28. Kas Te olete mõelnud selle peale, et sinna minna?

Ei, sest mul praegu jääb mul magistergi lõpetamata, /---/ et sellise koormuse kõrvalt ei. Hea, kui ma ennast eesti keele õpetajanagi jõuan koolitada ja kirjanduses koolitada, et seda nagu kõrvale võtta... kui neid oleks mu tunnis seitse, siis ma teeksin seda. Kui neid oleks meie koolis 15, ma teeksin seda. Ma teeksin seda ka siis, kui ma oleks viis aastat õpetanud ja mul oleks rohkem aega, siis ma teeksin seda hea meelega, aga täna, praegu siin ma lippan üle nendest koolitustest. Et võib-olla ma pakuks sellise lahenduse, et kui meil on selliseid vahetusõpilasi, siis need ennekõike muidugi nad peaksid käima muudes koolides ka. Ennekõike suunama nad Härmasse, sest seal on teatud mõttes ma arvan eelis õpetajatel. Nad tunnevad seda inglise keele maastikku rohkem, teine asi, et moodustada kogu linna peale üks rühm, selline tasanduskursuselaadne rühm, mida siis minu pärast võib seda juhendada üks magistrant, kes õpib eesti keelt teise keelena, sest neil on ka samamoodi praktika, nad saavad välistudengeid juhendada. Miks mitte ülikooli poolt toetada seda YFUt. Aasta läbi või kui kaua nad on, see võiks joosta seal. Selline tasanduskursus, kus siis mina saan sellele õpetajale kirjutades infot, mida nad tegid, mida peaks toetama, sest et mu tuttav, kes õpib eesti keele võõrkeelena õpetajaks, ütles mulle, et ma peaksin temaga suuliselt individuaalselt tegema tööd. Arvestades, et päev lõpeb 15:45 ja kui ta on terve päeva eestikeelseid loenguid kuulanud, siis ma ei tea, kuidas ta sellesse suhtuks, et ma ei ole isegi mitte proovinud. Ma olen väga-väga halb ja laisk õpetaja olnud tema jaoks, ma tunnistan seda täiesti. Ma näen seda lahendust, muidugi meil praegu on neid kaks, muidugi ma võiks teha ja see oleks väga tore ilmselt, aga ma seda teist noort poissi ei õpeta ja tema tuli meile. Ma olen nüüd jaganud oma töölehti nüüd selle teise õpetajaga ka.

29. Aga millest Te puudust kõige enam tunnete, mida te enda arvates kõige rohkem vajaksite?

Ma tahaks, et oleks selline materjalikogumik olemas. Selline väike vihik, kui ta tuleb, millest ma alustan, mida ma küsin ta käest kõigepealt. Et mul oleks mingi põhi olemas, mille eest talle tööd tunnis anda. Et just alustava õpetajana mul ei ole selle jaoks aega, kui ma püüan vähegi inimeseks jääda, siis mul ei ole selleks aega. Ma oleks väga tänulik, kui oleks olemas selline väikene vihik, selline materjalide kogum. Täiesti kriitikavabalt ma kasutaks neid. Esialgu. Ja mida rohkem tuleb kogemust, seda rohkem saab neid materjale ümber teha ja kohendada vastavalt õpilasele. Et materjalid. Mitte sellised suured, kuidas alustada õpilast eesti keele õpetamist teise keelena klassile või üliõpilastele, mitte sellist kogu teooriat, vaid lihtsustatud variant sellest, kui mul on üks versus 35. See aitaks kõvasti kaasa. Aga mu vahetusõpilane on teatris käinud. Mitmeid kordi. Et see kultuuri küsimus, praegu tuli meelde. Ta on käinud teatris Eestis ja talle väga meeldib siin.

30. Ja saab kõigest aru?

Jaa! No ta räägib veel vähem, kui ta aru saab. Ta on meeletu töövõimega noor inimene. Eile ta küsis mu käest selliseid sõnu nagu, mis asi on hüüdnimi, neiupõlvenimi, mis need täpselt tähendavad, sest ta ei leidnud otsest vastust neile. Ja ta tegelikult tunneb huvi, ta vist võttis mingid nimede peatükid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Teele Liisi Szava-Kovats

(sünnikuupäev: 28.07.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Vahetusõpilane eesti keele ja kirjanduse tundides: Tartumaa õpetajate kogemuse analüüs“,

mille juhendaja on Martin Ehala,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2014